التعليم والعربية

(رؤية من قريب)

دكتور : على أبو المكارم

التعليم والعربية (روية من قريب)

الطبعة الأولى

١٤٢٧هـ - ٢٠٠٦ م

رقم الإيداع بدار الكتب المصرية

٢٠٠٦ / ٢١٦٦٥

دار الهانى للطباعة والنشر

٤٤٤٢٠٥٥

الدكتور علي أبو المكارم

التعليم والعربية

(رؤية من قريب)

الطبعة الأولى

١٤٢٧ هـ / ٢٠٠٦م

بسم الله الرحمن الرحيم

عليك وحدك توكلنا

وإلى ذاتك العلية أنبنا

وفيك نسعى ، ونصير

علي

مقدمة

حين أتأمل ما تموج به حياتنا الفكرية المعاصرة من تيارات ويتوهج فيها من اتجاهات ويلمع على سطحها من مقولات ويتربع فوق قممها من شخصيات أزداد يقينا بأن أولئك الذين يطفون يتألقون تجمعهم رابطة كلية ذات خصائص مشتركة، بوسعك أن تقول عنها دون كبير تجوز:إنها أهم مقومات الانتشار فى عصرنا، ويدور محورها حول مقولة واحدة هى بمثابة القانون الكلى، وهى أن (الصورة أفضل من الأصل وتغنى عنه) فليس مهما بحال أن تكون مفكرا حقيقيا أصيلا قادرا على تقديم صياغتك الخاصة إلى النسق الفكرى العام، وليس مهما كذلك أن تكون مبدعا فذا يستطيع أن يقدم إضافات حقيقية للإبداع الإنسانى فى مجال أو أكثر، وإنما المهم - قبل هذا كله - أن يحسن نفر من الناس رسم صورتك التى تقدم إلى الآخرين، ومن الثابت فى أحوال كثيرة أن هذا النفر دائما يكون من غير المفكرين وغير المبدعين، ولأنهم كذلك فإنهم ليس

لديهم القدرة على التواصل المباشر مع المفكرين الأصليين والمبدعين الحقيقيين؛ بل يكتفون عوضا عن ذلك بمن دونهم ممن يحبون أن يظهروا فى صورة المفكرين المبدعين، وهؤلاء دائما أكثر طواعية وأسرع استجابة وأشد تأقلما مع عمليات التغيير الضرورية لرسم الصور الموحية، وهى صور ليست وثيقة الصلة بالأصل، بل ربما كانت متباينة معه، ولكن شأنها شأن أى صورة يتم التحكم فيها بتحديد معالمها وملامحها ومساحاتها وملء فراغاتها بالألوان المختلفة المعبرة والتوزيع الدقيق لدرجات الظلمة والنور فيها . وبهذا وحده يتحول الإنسان العادى محدود القدرة والإنجاز إلى عبقرية غير عادية تسطع فى مجتمع المعرفة . إنه الإفراز الطبعى لخصائص المجتمع الاستهلاكى الذى يتم فيه تسويق الأشياء والأفكار والقيم والسياسات والعلاقات والأشخاص والقيادات باعتبارها جميعا سلعا تقبل البيع والشراء، وأولى بدهيات التسويق إغفال الحقائق الكلية الأساسية مهما كانت وإحلال الصورة المرسومة محلها بحيث تغنى عنها، وتحتل موقعها، وذلك باستخدام وسائل

التسويق المألوفة وغير المألوفة، والتى تتضافر عليها العبارات المسكوكة، والشعارات المرفوعة، والألوان المختارة، والظلال الموحية، والمشاركات المرسومة، والمداخلات المخططة التى تخلق فى نهاية الأمر الانطباعات المطلوبة بإضفاء ملامح العبقرية على من لا عبقرية فيه، وسمات الإبداع على من لا إبداع له .



وليس عجيبا فى تقديرى أن يحدث شىء قريب من هذا فى حقل العلم أيضا، مع أن الأصل أن "العلم" بما له من خصائص وسمات وما يتم - أو يجب أن يتم - فيه من ضوابط وعلاقات تلتزم أو يفترض أن تلتزم بالموضوعية الكاملة والأمانة التامة والدقة فى تقرير الحقائق واتخاذ المواقف، الأصل أن يكون أبعد المجالات عن تهويم الانطباعات التى تطبع عمليات التسويق بطابعها وتصبغ بها رؤاها وتتشكل من خلالها مواقفها . لكن يبدو أن طبيعة المجتمع الاستهلاكى تفرض حتميته السلوكية والأخلاقية، فإذا العلم بدوره يخضع لما تخضع له المجالات الأخرى على

اختلافها، وفى ضوء ذلك يختفى العلماء الحقيقيون والمبدعون الأفذاذ ليحتل بؤرة الاهتمام من دونهم مقدرة وتمكنا ليتحولوا بفضل أساليب التسويق المتبعة إلى نجوم للمجتمع العلمى وعلامات بارزة فيه، ولو أن الظاهرة ترتبط بالأشخاص لكان الأمر هينا، ولكن الخطر الحقيقى ينبع من أن الأشخاص رموز لاجتهادات وإضافات ومواقف، وهكذا تكون (صناعة) هذا النمط من الأعلام الزائفين سبيلا إلى إخفاء غيرهم من العلماء الحقيقيين، فيتوهم أولئك المصنوعون أنهم قد أصبحوا صفوة المجتمع العلمى وراياته، ونخبته المشهود لها، وبذلك يمثلون قدوة للعامة من جهة ولعامة طلاب العلم من جهة أخرى، ويتحولون من أنماط عادية لا شىء يميزها فى فكر ولا فى منهج إلى مثل هادية جديرة بأن تحتذى، وبذلك تضطرب القيم وتفسد المقومات ويصبح العلم مجالا لادعاءات وأكاذيب لا حدود لها ولا لمضاعفاتها، لأنها لا تنحصر فى إطار السطحية والتفاهة والضحالة وما كان على شاكلتها من سمات فحسب، ولكنها تمتد لتشمل الانتحال والسطو والنقل غير الأمين

وغير الواعى وخلط الحقائق بغية تزييف معالمها وتغيير مساراتها والتضليل فى تتبع أصولها . وبذلك يتحول هؤلاء من أنماط زائفة لا قيمة لها إلى سدود مانعة تحول دون ما ينبغى أن تكون عليه حركة التطور العلمى من نمو حقيقى فى الاتجاه الصحيح، وكلما تذكرت أن أجيالا متعاقبة من الباحثين الشبان ظلوا قرابة نصف قرن يحرصون على أن يتعبدوا فى محراب "المنهج الوصفى" تحت راية رائدهم الذى شاء أن يمضى بهم ومعهم فى الطريق إلى نهايته حتى اكتشف بعد نصف قرن أن المنهج الوصفى - منذ البداية - لم يكن أهلا للنقل والمحاكاة . وأن العربية بخصائصها الذاتية ومقوماتها الموضوعية كانت جديرة منه بالتوقف والتحرز والتأنى وعدم التعجل فى المتابعة والتبعية ومراعاة الله فى أجيال من الباحثين سارت على دربه فاستهلك طاقاتها وبدد جهودها فى أعمال أدنى ما يقال فيها :إنها محدودة الفائدة والقيمة أيقنت أن الخطأ فى العلم يتحول إلى خطيئة ، ولو أن هؤلاء الباحثين مضوا فى الاتجاه الصحيح لكان للبحث اللغوى العربى شأن آخر .

بين يدى القارئ ثلاث مقالات . فى كل مقالة منها عدد من المقولات التى آمل أن يتناولها القارئ بالتأمل والتفكير، وألا يضيق صدره بها حين يراها تعدل عما هو مألوف ومستقر لا ما هو غير مألوف وغير مستقر، فلم تكن الألفة والاستقرار وما يتصل بهما من شيوع مقياسا للصواب عند المحققين من العلماء بل ثمة عوامل كثيرة ذات أثر فى شيوع ما يشيع واستقرار ما يستقر وليس من بينها بحال صواب الآراء وصحتها، ولا دقة الآراء ونضجها، وكثير من الشائع بين الناس اليوم لو تأملته لوجدته يصدر عن رؤى كليلة وأفكار مسطحة أعجلتها الرغبة الجامحة فى الانتشار غير معنية بالتثبت والتحقيق والتدقيق، ولست أدعى من جانبى أن ما أقرره هو الصواب الذى لا صواب غيره، والحق الذى لا حق سواه، فباستثناء الذات الإلهية وما يتصل بها من عقيدة لا مجال لادعاء احتكار الحقيقة، وأحسب أن خير ما يقال فى هذا المجال ما يؤثر عن سادتنا العلماء غفر الله لهم من أن ما نقرره صواب يحتمل الخطأ، وما يقوله الآخرون خطأ يحتمل الصواب، ولا يفصل بين الأمرين إلا

تأمل أهل العلم وتحليلهم لما يلقى من مقولات، وما يساق فى كل مقولة من أدلة وقرائن وشواهد واعتبارات . ولا يروعنّك ما قد تجده فى هذه المقولات من آراء لو عرضتها على آراء غيرنا لرفضها وقد يبلغ به الرفض حد اتهام صاحبها والنيل منه، فهذا الضرب من الرفض والتهجم والتنقص أسلوب مأثور فى تراثنا العلمى، تزخر به مواقف السلف وآراؤهم، وهو لا يدل فى الحقيقة إلا على قصور فى مناقشة الآراء وعجز عن النيل منها، وعد إن شئت إلى مواقف المبرد من سيبويه والفراء من الكسائى والفارسى من الرمانى وأبى حيان من ابن مالك وهم جميعا علماء كبار فى الفكر اللغوى العربى، تجد أن حدة اللغة وقسوة الاتهامات كانت دائما قرين المناقشات وبعض ثمراتها . وليس ذلك مقصورا على الفكر اللغوى وحده، بل إنه يوشك أن يكون ظاهرة مسلمة فى العلم والفن معا، وارجع إلى كثير مما كتب الجاحظ وأبو حيان التوحيدى ومن بعدهما الثعالبى وابن الناظم ومن قبلهما ما يعرف فى تاريخ الشعر العربى بالنقائض وفى تاريخ التشريع الإسلامى بعلم الحيل الفقهية

لتنتهى كما انتهيت إلى أن الذوق العربى بطبيعته (حريف) يميل إلى العبارات اللاذعة والأساليب الحادة، ويجد فيها نوعا من المتعة التى لا يجدها فى غيرها، ولعل هذا الميل يفسر ما ورد فى الهجاء العربى من سخرية واتهامات، وما تضمنته الملح والنوادر والطرائف من لاذع العبارات؛ وهى جميعا عندى بعض آثار البيئة الحارة الموطن الأصلى للنشاط اللغوى العربى وهو الأساس الذى انطلقت منه وبنيت عليه قيم الفكر والفن معا، والعلم أيضا . فإذا رأيت شيئا من ذلك يتسلل إلى لغة الحوار اليوم فلا تفزع ولا تبادر باتهام من يقع فيه بسوء الأدب وانعدام الخلق والعدول عن الموضوعية، ومل إلى ذلك الرأى الذى أميل إليه، وهو أن كلمات مثل فساد الرأى وخلل التفكير والخطأ والخطل والوهم والاضطراب والعجز وما كان على شاكلتها من ألفاظ وعبارات ليست أكثر من أسلوب فنى للتعبير عن المواقف، وهو أقرب إلى الكوميديا التى تجسد بالحركة لتكون مثيرة للسخرية، ومن المؤكد عندى أن هذا النمط من الكوميديا ليس النموذج الرفيع الجدير بالمحاكاة، ولكنه

نموذج قادر على إثبات وجوده برغم آراء المتحفظين من الناس فيه. وأنا من جانبى قد أكون متحفظا فى بعض الجوانب، وبخاصة فى لغة الحوار، ولكن من المؤكد عندى أننى لا أتحفظ فى ذكر ما أنا مقتنع بصحته من أفكار، ولا أجد حرجا فى تقرير هذه الحقيقة وإعلانها، لأن الإنسان السوى هو القادر على أن يكون نفسه، وليس فى حاجة إلى أن يتستر وراء حجب كثيفة من النفاق الاجتماعى والتواضع الزائف حتى يحظى بقبول .

ورحم الله امرءا أهدى إلينا عيوبنا .

مدينة النصر : ١٧ رمضان المبارك ١٤٢٧هـ

على أبو المكارم

التعليم

الأسس الكلية لإصلاح التعليم

ترتفع بين آونة وأخرى الشعارات الداعية للإصلاح فى مجالات مختلفة ، وبخاصة فى مجال التعليم بصورة عامة ، وفى التعليم الجامعى بصورة خاصة ، وفى البحث العلمى بشكل أخص . وتبدو كثير من الشعارات من الجدة بحيث توحى بالجدية ، ويقدمها أصحابها كما لو كانت وصفة سحرية قادرة على القفز على الواقع بمشكلاته المختلفة وتحقيق الأهداف المتوخاة من تطوير التعليم فى مراحله المتعددة. وهم بذلك يغفلون عددا من الحقائق الموضوعية التى تحكم التطوير وتحدد آفاقه وأساليبه ، ويهملون فى الوقت نفسه المسيرة التاريخية للتعليم وهى بمثابة الرحم الحاضنة التى تتشكل فيها المقومات ، وتتبلور داخلها الخصائص والسمات ، مع أن من المقرر علميا أن التحليل الدقيق لهذه الحقائق يمثل نقطة البدء فى أى رؤية علمية للإصلاح ، وبتر مقولات الإصلاح عن ظروفها المحيطة بها كقفز فى فراغ لا يحقق شيئا جاداً .

فى هذا الإطار نعرض للحقائق الآنية باعتبارها الأسس الكلية لتطوير التعليم والبحث العلمى :

أولاً : أنه لا مجال مطلقًا لإغفال الترابط العضوى بين التعليم – على اختلاف مستوياته واتجاهاته وأساليبه – وبين المجتمع الذى يتم فيه هذا التعليم . والذين يتصورون إمكان تقديم تعليم رفيع المستوى فى مجتمع متخلف يقعون أسرى وهم أن التعليم مجرد صناعة شأنها شأن الصناعات الأخرى ، وكما يصح بناء صناعة متطورة فى مجتمع غير متطور – عن طريق التفكير والتدريب على تقسيم العمل – يتخيلون أن التعليم كذلك من الممكن أن يكون متفوقا ومتطورا فى مجتمع متأخر ، وهذا وهم حقيقى ؛ لأن مستوى التعليم يرتبط جذريًا بالقدرات العقلية لا اليدوية ، والقدرات العقلية هى حصيلة الخبرات المنحدرة عن الأجيال السابقة وما تورثه للأجيال اللاحقة من قيم وتقاليد ومناهج لتناول الوقائع والأحداث بالتفسير والتحليل والرؤية بالإضافة إلى الخبرات المكتسبة بالممارسات العملية والفكرية . والتعليم يمتد من ذلك ويبنى عليه . هو يمتد منه لأنه يستفيد من خصائصه وقواه ويبنى عليه بما يقدمه من إضافات يمكنها إعادة تشكيل

البنية الفكرية . فالتعليم إذا لا يبدأ من فراغ، ولا يملأ إناء هلاميا ، بل يملأ إناء قد تشكلت جوانبه وتحددت أبعاده وعلاقاته . والتعليم يبدأ من المجتمع وينتهى إليه ، ويمتح منه ويصب فيه ، ويأخذ منه ويعطيه ، وهى عملية ديناميكية متفاعلة لا تنحصر فى نطاق المقومات المادية بل تتناول ما وراءها أيضا من مقومات عقلية وروحية ونفسية بما فى ذلك القدرة على الإدراك والوعى والاستيعاب والتفكير والتحليل وإعادة تركيب المكونات وتشكيل الخصائص والسمات .

ثانيا : أنه لا مناص من الفصل بين أهداف التعليم على اختلاف مستوياته ومجالاته ، وبين الشعارات التى ترفع فى هذا المجال، فلكل منهما خصائصه ومعالجاته وتوجهاته . أما الأهداف فإنها يجب أن تتسم بالعملية والواقعية وقابلية التطبيق، وأن تكون صالحة لاستخدام الوسائل العلمية فى قياس مدى نجاحها فى تحقيق المطلوب منها ، ومع هذا كله وقبله ضرورة وجود رؤية شاملة تحقق الاتساق، وتضمن التناغم بين عناصرها . ولقصور الأهداف صور وأسباب عديدة . من بينها التضارب بينها وفقدان الاتساق فيها . كما أن من أسباب

القصور تجاهل الواقع وحقائقه الحاكمة ، وافتراض واقع تتم فيه المعالجة النظرية للقضايا والمشكلات بحيث يصبح الأمر أقرب إلى التجارب المعملية التى يمكن فيها عزل العناصر والتعرف عليها ، وهو أمر مستحيل عمليا فى التناول الحى للظواهر فى بيئتها . إن افتراض أساليب لمعالجة مشكلات مفترضة وتقديم قياسات مصطنعة والانتهاء إلى نتائج زائفة أقصر السبل لفقدان أهداف التعليم .

وأما الشعارات فمختلفة عن الأهداف اختلافًا أساسيًا . إنها مجموعات من العبارات التى تحمل قيما تمجدها . وهى قيم يمكن أن تلهم العمل وتذكى الرغبة وتشحذ قدرات المشاركين. إنها موحية وملهمة تتغنى بتطلعات دون أن ترتبط بالقدرات المتاحة على تحقيقها ولذلك من الممكن أن تبدو – بصورة أو بأخرى – أقرب إلى الأحلام . ولكنها الأحلام المعبرة عن الرغبات والتطلعات. والحلم غير الواقع . ولا يتقيد بقيوده الزمانية والمكانية وإمكانياته العملية . فإذا كانت الأهداف تحكمها القدرة فإن الشعارات تبدأ من الرغبة ، وإذا كانت الأهداف مرتبطة بالإمكانيات المتاحة فإن الشعارات أقرب إلى التحلل من القيود على اختلافها . والخلط بين الشعارات

والأهـداف يسـلم إلى الفوضـى ويـؤدى إلى خلـل مشـترك فـى الأهداف والأدوات والخطط والبرامج جميعا . مما قد يشوه فى نهايـة الأمـر صـورة الأهـداف ويلوثهـا ويجعلـها مجـالا للعبـث ومناطا للسخرية .

فـى هـذا الإطـار يجـب النـأى عـن استنسـاخ التجـارب السـابقة أو نقلـها . فالتجـارب التعليميـة ثمـرة بيئتهـا ونتـائج ظروفهـا . بمـا فـى ذلـك الظـروف الاجتماعيـة والثقافيـة والحضـارية والعناصـر البشـرية المشـاركة فيهـا . وأى محاولـة لنقلها تعنـى تجاهـل هـذه الظـروف والقفـز علـى حقائقهـا . وهـو موقف غير علمى أولاً . وغير عملى ثانيا . ولا ثمـرة لـه إلا إهـدار الوقت وضياع الجهد . ولا يعنى هذا إهمال هذه التجارب وعدم الالتفـات إليهـا . وفـى مثـل هـذا الموقـف مـن الغبـاء مـا فيـه ؛ لأن دراسـتها والتعـرف علـى مقوماتهـا ومـا قدمتـه مـن إضـافات فـى مجالهـا ضـرورة علميـة . ومحاولـة الاسـتفادة شـىء مختلـف عـن النقل والاستنسـاخ . فإذا كـان النقل والاستنسـاخ أمـرا مرفوضًا لاعتبـارات موضوعية فـإن الإفـادة القـائمـة علـى التحليل والـوعى أمر تفرضه الموضوعية فرضًا .

ثالثا : ضرورة التميز فى التعليم بين الثوابت والمتغيرات

. والثوابت يجب أن تنحصر فى دائرة الحقائق وأن تدور فى رحاب القوانين العلمية . أما المتغيرات فينبغى أن تساوق النتائج ومن ثم ترتبط بالتطبيقات . والخلط بينهما يسلم إلى فساد الإدراك وتشويش الرؤية واضطراب التفكير. وهذا التمييز يجب أن يطرد مادة ومنهجا فى الكليات والجزئيات - ، فى الموضوعات والمسائل كما فى القضايا والمشكلات والأطر الكلية التى تنظمها ، كما يجب أن يكون ملتزمًا به فى المستويات المختلفة والمراحل المتتابعة . وليس صحيحا ما يزعمه بعضهم من أن من الممكن التجاوز عن الحقائق العلمية فى بعض المراحل – وفى طليعتها المرحلة الابتدائية – لعدم قدرة الطفل على فهم الحقائق واستيعاب قوانينها . فهذا الكلام ضرب من اللغو . وهو يعبر عن عدم الوعى بأهمية بناء التفكير العلمى وعدم إدراك خطواته . إن العلم ليس إطارا كميا جزئيا يمكن اختيار جوانب منه واستبعاد أخرى . يمكن الأخذ ببعض مقولاته ورفض بعضها الآخر . وتوظيف بعض نتائجه وتجاهل باقيها . العلم تراكمى يبدأ من البديهيات ويمتد مع الظواهر إلى الكليات ، ولا

مجال فيه للاستغناء ولا الاستبعاد ولا الرفض . وبناء الرؤية العلمية يجب أن يكون وفقًا لخطة شديدة الإحكام لا خلل فيها ولا تفاوت بين مراحلها ولا انقطاع لأى عنصر من عناصرها . ومن الممكن خلق هذه الرؤية وتثبيتها من خلال التناول الواضح والتدريجى لمحاور التفكير العلمى بدءا من الظواهر البسيطة فالمركبة فى التفسير المباشر الذى يراعى الالتزام بالقوانين الكلية .

رابعا : الفطنة إلى الترابط الحيوى بين الكم والكيف فى بناء العملية التعليمية . وكل منهما يتسم بالضرورة والأهمية ، الكم ضرورى لتوسيع الظاهرة الفردية التى يوجه إليها التعليم وزيادة حجمها وتأكيد فاعليتها والتعرف على قدراتها . ولا يستطيع أحد أن يستغنى عن الكم تحت شعار الكيف القادر على تقديم الإضافة فى العملية التعليمية ؛ لأن طوفان الكم غير المؤهل قادر على أن يغرق كل ما يتصف به الكيف إذا كان مجردا من المقدرة خاليا من مقوماتها . إن الذكاء والعبقرية جزء لا يتجزأ من العطاء الجماعى لجماهير المتعلمين . وإذا كانت غاية الكم توسيع القاعدة لاكتشاف العناصر ذات القدرات الخاصة فإن هدف الكيف الأساسى

يتمثل فى بناء هذه العناصر وتنمية قدراتها وتمكينها من استخدامها فى الإحاطة والاستيعاب وتدريبها على التحليق فى آفاق المعرفة متحررة من قيود التقليد والاتباع . وبذلك يصبح الكيف المتألق سهم الانطلاق فى بناء العملية التعليمية ، وتصبح به العملية التعليمية سهم الانطلاق لتقدم المجتمع . ولا مجال لتصور – أو توهم – تضارب بين الاهتمام بالكم ورعاية الكيف ؛ لأن الكيف مرتبط حيويا بالكم . ومن ثم كانت كل زيادة فيه طاقة مضافة للكم أيضًا . لكن حتى يتم ذلك لابد من إعداد علمى دقيق للكم . يتم فيه مراعاة اعتبارات جوهرية ، أهمها التعرف على الخصائص العقلية المشتركة بين الدارسين ، وتصنيفهم فى ضوئها ، ووضع المناهج الملائمة لها ، والاستجابة لمتطلباتها ومقتضياتها وليس هنا مجال تفصيل ذلك . فقد أصبح فيه تخصص مشترك جديد – وليس تخصصا بينيا - تسهم فيه فروع علوم النفس والتربية والاجتماع والفلسفة والتخطيط التربوى والاقتصاد والإحصاء . وهو علم لا ينحصر فى البيئة الخاصة وإنما يجعل منها بؤرة تتضافر عليها إضاءات دوائر متداخلة ، محلية وإقليمية ودولية . فى محاولة

للإفادة بشكل كامل من معطيات العلوم الحديثة ونتائجها وتوظيفها .

خامسا : تكامل الرؤية بين العلوم المكونة للمقدرة العقلية ، وفى طليعتها العلوم الإنسانية والرياضية والتجريبية ، واستبعاد ما يلجأ إليه البعض من توهم التناقض بين مقولاتها ، إن هذه العلوم جميعا جزء من النتاج البشرى ، وهى بعض ثمار المقدرة العقلية الفطرية والمكتسبة ، واختلاف مادتها وموضوعاتها وقضاياها لا يستلزم تناقض مواقفها ولا تضارب علاقاتها ، وإغفال هذه الحقيقة الكلية يسلم إلى كثير من الاضطراب والخلط فى النظم الجامعية بخاصة فى العالم العربى ، ولقد أدى استقرار هذا الاضطراب إلى ما يشاهد اليوم فى هذه النظم من تباين حاد بين ما يسمى بالدراسات الإنسانية والاجتماعية وما يسمى بالدراسات العملية والمعملية والرياضية ، ولقد تجسد هذا التباين فى النظم كما كانت له تجلياته فى المناهج والطرق والأساليب . وفى الوقت الذى يفترض أن تتوسع فيه دائرة الرؤية بحيث تشمل المادة وما وراءها وتستقرئ الاحتمالات على اختلافها نجد فيه بعض الباحثين والدارسين الذين يتقوقعون فى أطر بالغة الضيق

متوهمين أن العلم الحقيقى يكمن فى التعرف على الجزئيات وحدها دون ربط لشذراتها أو فهم لعلاقاتها ببعضها ، وليس هذا ضربا من الفساد فى الرؤية والتناول فقط بل هو ضرب أيضا من قصور التفكير. وهو أمر لابد أن يسلم إلى انعدام القدرة على الإدراك الصحيح والفهم السوى . وقريب من هذا فى كل حقل من حقول المعرفة تضارب الرؤية بين المناهج المختلفة رغم وحدة الحقل والمادة ، خضوعا لمقولات المنهج الخاص الذى يتبعه كل باحث أو كل مدرسة بحثية على حدة. وهم يصدرون فى مواقفهم عن تصور فاسد بأن هذا المنهج الخاص - وحده - هو المنهج المنتج للحقيقة ، ويمكنك أن تلمس نتائج ذلك فى علوم اللغة والنحو والاجتماع والفلسفة والتاريخ والجغرافيا السكانية فإنك واجد بينها تضاربا ، كما أنك واجد فى داخلها تضاربا ، مما يسلم فى نهاية الأمر إلى تشظى المعرفة الإنسانية ، وتسربها فى مسارب شتى كفيلة بتدميرها بدلا من تنميتها فضلا عن تطويرها .

سادسا : ضرورة التواصل بين العملية التعليمية على اختلاف مراحلها والبحث العلمى على اختلاف موضوعاته ، فتطوير هذه العملية يجب أن يكون ضمن المحاور الأساسية للبحث

العلمى، ولا يتم هذا التطوير بغير إدراك كامل ومفصل للظروف المحيطة بها من كافة الجوانب، وبخاصة من الجوانب السياسية والدينية والاقتصادية والثقافية والاجتماعية، وإذا كان هناك من القوى من يحاول أن ينأى بالعملية التعليمية عن بعض هذه الجوانب بدعوى عدم الصدام مع المقولات الثابتة فى المجتمع أو البيئة فإنها بذلك ترسخ ثوابت هى فى جوهرها متغيرات، وتخرج بهذا الموقف عن الالتزام بالحقائق الموضوعية، إن القواعد السياسية جهد بشرى، وهو جهد يقبل الجدل والحوار والحذف والإضافة والتغيير والتبديل والبناء والهدم، وللبحث العلمى ـ كما للعملية التعليمية ـ دور لا ينكر فى هذا كله، والأمر قريب من ذلك فى فهم الدين ومقولاته، فهذا الفهم وهذه المقولات جهد بشرى أيضا، والاختلاف فيها وارد، بل هو ضرورى، وليس فى هذا الاختلاف خروجا عن الدين ولا نقضا لأسسه، إذ إن الفهم أمر مختلف عن الجوهر، والفهم محاولة بشرية شأنها شأن كافة المحاولات البشرية من حيث قابلية النقد والنقض والقبول والرفض، ولا ينسحب ذلك بحال على الحقائق الكلية للدين ومقوماته. وبهذا الإدراك يكون للبحث العلمى وللعملية

التعليمية حق تناول كل ما يتصل بالدين من موضوعات وقضايا وظواهر مع الالتزام المطلق بثوابته العقدية، وهكذا يكون استبعاد السياسة والدين من البحث العلمى إصابة مباشرة للعملية التعليمية بالضمور والعجز.

سابعا : مراعاة الأولويات فى بناء التخصصات الكلية والفرعية ونشرها . ويتم تحديد هذه الأولويات فى نطاق العوامل الموضوعية وحدها وفى طليعتها : الحاجة العلمية إلى التخصص ، ومدى أهميته فى ذاته من ناحية، وحيويته لغيره من التخصصات من ناحية اخرى . ولا يقبل فى هذا المجال أن يكون (التقليد) عاملا فى تحديد تخصص ما، كما لا يقبل أن يكون (التسابق) والرغبة فى الفخر والمباهاة أساسا مقبولا.

إن وجود تخصص علمى لابد أن يكون تعبيرا عن الحاجة العلمية، وتلبية لمتطلباتها، وتجاهل ذلك إهدار للوقت والطاقة، بل إنه يتجاوز حد الإهدار إلى حد الإعاقة، لأنه يتجاهل ما هو ضرورى ؛ باهتمامه بغير الضرورى .

وإلى جانب الحاجة العلمية إلى التخصص يجب أن يكون هناك حاجة عملية إليه ، ولا يكون تحديد الحاجة

العملية بالادعاء، فكثير من المتخصصين تتفجر فيهم الرغبة فى تحويل تخصصاتهم الدقيقة إلى أقسام، وقد تكون بعض هذه الرغبات صحيحة لكن كثيرا منها يصدر عن محاولة تحقيق قفزات فى السلم الوظيفى ولا علاقة لها بالظروف الموضوعية والحاجة العملية . إن بناء تخصص لوجود متخصص يعكس الأسس التى يجب الأخذ بها بصورة صارمة، وتتمثل فى التحديد العلمى الدقيق لمقومات التخصص ثم لهيكلة البحثى والإدارى، قبل اختيار العنصر البشرى المناسب . حتى لا يصبح وجود هذا العنصر عائقا يحول دون البناء الصحيح للتخصص، بحكم أنه لابد أن يجعل من تخصصه الدقيق محورا جوهريا فى التخصص الكلى مغفلا بصورة تلقائية ما قد يكون هنالك من أهمية قد تتجاوز أهمية تخصصه الدقيق الذى قد يكون فى بعض الأحيان امتدادا للإحساس الطاغى بالذات وتعبيرا عن المشاعر الشخصية. وأسوأ من ذلك أن يكون بناء التخصص ممتدا عن العمل التجارى وتجسيدا له، وهو أمر بدأ ينتشر فى المنطقة العربية تحت شعارات مختلفة، ومن بينها عبارات مثل : المسئولية العلمية للقطاع الخاص ، والواجب الوطنى فى المجال التعليمى على رجال الأعمال ،

ونحو ذلك من شعارات قد تكون من الكثافة بحيث تخفى محاولات أصحاب الأموال استغلال التعليم ليصبح بدوره أحد مصادر ثرواتهم، إن التعليم - فى جميع مراحله - يجب أن يكون شديد الارتباط بالاحتياجات الموضوعية للمجتمع، فى نشره والتمكين له ودعم أسسه؛ وبوسع أصحاب الأموال أن يقدموا التبرعات السخية إليه على ألا يكون ذلك توجيها لتخصصاته أو تحديدا لمجالاته أو تضييقا لآفاقه . وشأن البحث العلمى فى علاقته بأصحاب الأموال مختلف، لأنه يمكنهم أن يستفيدوا بجهود الباحثين فى حل مشكلات الإنتاج ووضع الأساليب المتطورة له ومتابعتها ومعالجة ما يطرأ عليها من اضطراب فى مستويات الأداء أو قصور فى تحقيق ما تستهدفه من نتائج . فالتطبيقات التكنولوجية ومشكلاتها وتطوير العملية الإنتاجية إذا كانا بعض مهام البحث العلمى الضرورية فإنهما لا ينبغى أن يتجاوزا ذلك إلى التغيير فى بناء تخصصات العلم أو المساس بالعملية التعليمية .

ومن الواضح أن هذه الحقائق الأساسية تسلم فى مجموعها إلى وجوب أن يكون التعليم والبحث العلمى فى الوطن العربى ثمرة رؤية كلية واسعة ونتاج تخطيط شامل

يراعى جميع الاعتبارات العلمية ولا يناقضها ، وليس معنى هذا أن كل بحث فى قضاياه ومشكلاته لابد أن يكون كليا وشاملا ، فمثل هذا التصور من قبيل الهراء ، ولكن البحث فى المشكلات الجزئية ينبغى ألا يغفل فى تحليلاته العوامل الكلية المؤثرة فى الهيكل العام من ناحية ، وفى علاقات هذا الهيكل بمكوناته الجزئية من ناحية أخرى . ومن المثير للسخرية أن المؤتمرات التى يسرف المسئولون فى قطاعات التعليم والبحث العلمى فى عقدها . وقد عقد منها فى مصر وحدها فى السنوات الثلاثين السابقة أكثر من مائة وستة وتسعين مؤتمرا ، قدمت بضع مئات من التوصيات ، معظمها مكرر أو هلامى . لم يكن لأى منها أثر مباشر فيما يتخذ من خطوات لتطوير التعليم أو إصلاح عيوبه ، وعمليات التغيير فيه مرهونة دائما بقرارات أقرب إلى أن تكون سيادية ، أو فلنواجه الحقائق ونقرر أنها قرارات سياسية . يهدف بها أصحابها من السياسيين إلى التقرب إلى قياداتهم السياسية . ولعل آخر الأمثلة فى هذا الشأن إلغاء الصف السادس الابتدائى بضع سنوات ثم إعادته ، وتغيير التشعيب فى الثانوية العامة كل فترة والعودة عنه ، وتغيير برامج المراحل المختلفة بصورة توشك أن

تكـون دوريـة تختلـف بـاختلاف الـوزير وميولـه . أو ميـول المحيطين به . وتضارب الاهتمام فـى مراحل التعليم الجـامعى بالتخصصات العلمية ، وتشتت ما قـد يكـون مـن أجهـزة فيهـا بـين المراكـز البحثيـة المختلفـة وسـوء التعامـل معهـا باعتبارهـا (عهدا) جمع (عهدة) وليس باعتبارهـا أدوات للبحـث العلمـى أو للتعليم العملى .

"التغيير يسبق التفكير" ، هـذا هـو واقـع الأمـر فـى حياتنا المعاصرة فى مناطق مختلفة مـن الـوطن العربـى، ويقابله فـى منـاطق أخرى "الاتبـاع" لا "الابتـداع" ومـا ينـتج عنـه مـن بتر الصـلة بالحيـاة ومشـكلاتها والنـأى عـن معالجـة مسـتجداتها والفشل فى تلبية احتياجاتها الفـكرية والمادية ، وفـى ظل هـذا الواقع الذى يتسـم بـالتمزق والتشـتت وقصـر النظـر هـل يمكـن بنـاء عمليـة تعليمية صـحيحة ، أو أن الواجـب يقتضـى أن يصـرخ المعنيـون بـالتعليم والبحـث العلمـى فـى السياسـيين : ارفعـوا أيديكم عن التعليم ، وأن يصرخوا فـى أصحاب الأمـوال الـذين يحـاولون التسـلل للسـيطرة علـى مقـدراتنا التعليميـة : كفـوا إنكم أيها السادة تدمرون المستقبل أيضا .



العربيــة

العربيــة

بين تجنى أعدائها وإهمال أبنـائها

- ١ -

يأسى كثير من المعنيين باللغة العربيـة لما أصابها على ألسنة الناطقين بها والكاتبين من مخالفات كثيرة لضوابطها وقواعـدها ، ويـرون أن ثمـة انهيـارا حقيقيـا قـد لحـق باللغـة فـى مفرداتها وتراكيبها وجملها ودلالاتهـا وأسـاليبها ، ويشـاركهم كثير من المعنيين بالشأن العام، باعتبار أن اللغة أبـرز الظـواهر الاجتماعية المعبرة عن كيان الأمة ، وأنـه إذا مُسَّت خصائصـها كان ذلك إيذانا بالنيل من هذا الكيان وخلخلة مكوناته؛ لأن اللغة ليست مجرد تعبير عن الحياة اليومية للإنسان، وإنمـا هـى قبل ذلك ومعه أسلوب تفكير وطريقة رؤية ومنهج تفسير.

هى أسلوب تفكير لأن الإنسـان لا يفـكـر فـى الأشياء والأحـداث والعلاقـات بشـكل مجـرد وضـبابى، وإنمـا يلجـأ إلى كلمات اللغة وتراكيبها وجملها لتناول هذه الأشياء والأحداث وتحديـد علاقاتهـا مـن جهـة، وتحديـد موقفـه منهـا مـن جهـة أخـرى، فـإذا أمكـن التشـويش علـى وحـدات اللغـة وعناصـرها

فقد آذن ذلك بإزالة محور أساسى من محاور التفكير العملى وصار من الميسور خلق الاضطراب فى التفكير ومحو مقوماته الموضوعية التى يستند إليها فى بناء المواقف وتحديد ردود أفعاله تجاهها .

واللغة طريقة رؤية تتسم بالوضوح الكامل، ولا شىء يضاهى اللغة فى قدرتها على الإيضاح الدقيق، بل إن من الممكن القول بأن الأشياء ذاتها ليس فيها ذلك القدر من الوضوح الذى يوجد فى اللغة، والأمر كذلك فى الأحداث أيضا، فكل حدث يتحول فى العقل الإنسانى إلى لغة، واللغة هى التى تمنح الحدث خصائصه وآثاره، وتعطيه أبعاده وعلاقاته، وهكذا إذا اضطربت طريقة الرؤية نتيجة لاضطراب اللغة آذن ذلك بفقد القدرة على الرؤية الصحيحة للأشياء والأحداث، الأمر الذى يحول دون إدراكها بشكل موضوعى يسمح باتخاذ المواقف المناسبة لها .

وفضلا عن هذا وذاك فإن اللغة منهج تفسير للواقع وظواهره، والفكر وأشكاله، وسلامة التفسير يستلزم بالضرورة سلامة مستويات الأداء اللغوى، والالتزام بخصائصها البنيوية والتركيبية والدلالية، ولا سبيل إلى اتصاف التفسير

بالصحة إذا فقدت مقدماته صحتها ، ويمكن القول بأن بين سلامة التفسير للواقع والفكر وسلامة اللغة ترابطا حيويا ، وكل فساد ينال من اللغة ينال بشكل مباشر من مقدرة أصحابها على التفسير الصحيح .

هل لهذه الأسباب صلة بما نراه من محاولة تزييف وعى الإنسان فى هذه المنطقة من العالم، واستخدام وسائل متعددة لتدمير العربية وإهدار مقوماتها واختلاق خصائص بديلة مغايرة لخصائصها ، أحسب أن علينا أن نمعن التفكير لإدراك الصواب دون مبالغة أو تهويل، وعلينا – فى الوقت نفسه – أن نلاحظ ترابط الظواهر ونستقرئ معانى هذا الترابط، ويكفى فى هذه المرحلة أن أشير إلى بعض الأمور :

أولا : أن الهجمة على اللغة العربية مصاحبة للهجمة الشرسة على الوطن والأمة ، وأن الحط من قيمة اللغة ومحاولة تشجيع أساليب التعبير المنحطة مقترنة بمحاولة محو شخصية الأمة والوطن . وخلق قيم بديلة يحتل فيها الأعداء التاريخيون للجماهير مكانة بارزة تجعل منهم ومن قيمهم مثلا عليا جديرة؛ بالتقليد والمحاكاة .

ثانيا : أن أبرز القوى المشاركة فى الحملة المعادية للعربية هى القوة المعادية تاريخيا للجماهير، وتتمثل فى قوى الاستبداد والطغيان متحالفة مع رأس المال الموظف لهدم القيم والقضاء على المقومات الذاتية والنيل منها ، ولعل أبرز ما يقوم به فى هذا المجال ما ينشره عبر الفضائيات من اللجوء إلى مخاطبة الغرائز بالصورة والكلمة والصوت والحركة فى محاولة لتغييب الوعى وتدمير الإرادة .

ثالثا : أن هذا كله يتضافر مع الخطط العملية لحصر العربية فى مواقع محدودة، وخلق أجيال جديدة يكون ولاؤها الفكرى لغير العربية وقيمها ، وليس أمرا عشوائيا أن يشهد هذا العهد انفجار كميا فى عدد المدارس المخصصة للتعليم بلغات غير العربية ، كما أنه ليس أمرا اعتباطيا أن تتعدد الجامعات التى تنتسب إلى الثقافات الغربية من أمريكية وكندية وفرنسية وألمانية، وفى الطريق غيرها .

ما دلالة هذه الحقائق؟ أليس من البدهى القول بأن المنبطحين المستسلمين يعملون على محو ما للعربية من خصائص ليفرضوا عليها بدورها أن تنبطح وتستسلم لعدوها التاريخى، سواء كان من ينتمون – اسميا – إليها وينتمون

عمليا لأعدائها . أو كان من أعدائها الذين يستخدمون كافة الوسائل للحط منها والتهوين من شأنها والسخرية من شعوبها ورجالها . لكن هؤلاء لا مجال للومهم، فهم يعملون لصالح بلدانهم، أما أولئك الذين يعملون لصالح أعدائهم فهم الجديرون بالحساب، وما أحسب أن يومه بعيد .



- ٢ -

فـى التـاريخ الحضـارى الإنسـانى دروس بليغـة جـديرة بالتأمل والاستيعاب والاستفادة منها فى تفسير الواقع من جهة، واستشراف آفاق المستقبل واستقراء احتمالاته من جهة أخرى، لأن التاريخ علميا ليس محصورا فى الماضى وحده، بل هو — فى جوهره — عمل ممتد ومستمر ومتجدد، ومن بين أهم ما يقدمه لنا التاريخ القديم ويؤكده التاريخ الحى فيما يتصل باللغة الإنسانية دروس شديدة الأهمية بالغة العمق.

ويأتى فى طليعة هذه الدروس أن اللغة — أى لغة إنسانية — تعتز بعزة أهلها، وتفقد مكانتها بفقدانهم مكانتهم، فالعلاقة طردية بين أهمية اللغة وأهمية الناطقين بها. وليست اللغة فى ذلك بدعا من سائر المقومات الحضارية للمجتمع البشرى، إذ إن شأنها شأن باقى هذه المقومات من العادات، والتقاليد، وأنماط السلوك البشرى والقيم الأخلاقية التى تحكم هذا السلوك، والأشكال المدنية لعلاقات الإنسان بالإنسان، والإنسان بالبيئة، فهى جميعا مرتبطة ارتباطا وثيقا وعضويا بمكانة أصحابها، ترتفع بارتفاعهم، وتنحدر وتهون بانحدارهم وهوانهم.

وتتخذ عزة اللغة مظاهر متعددة، أهمها المحافظة الكاملة على مقوماتها وخصائصها البنيوية والتركيبية، فإن هذه الخصائص هى التى تمنح اللغة مقوماتها الأساسية. فقواعد تكوين الكلمة المفردة وضوابط تركيب الكلمات فى الجملة هما الأساس الصحيح لسلامة اللغة، ذلك أن الأصوات تتشابه مقوماتها فى اللغات الإنسانية، وإن كان بينها بعض الفروق، أما الذى لا مجال فيه للتشابه فهو نظام تركيب الأصوات فى البنية، أى القواعد الخاصة بالكلمات، وكذلك النظم التى لابد منها لتركيب الكلمات فى الجملة، وأى خلط فى هذين المجالين يعنى بوضوح الخروج على خصائص اللغة وفقدانها أهم مقوماتها.

يلى هذا كله تنمية قدرة اللغة على سلوك الطرق والأساليب المناسبة لمواءمة التطورات والاستجابة الصحيحة للمتغيرات، ودقة التعبير عن المستجدات فكرا وسلوكا ومنتجات محلية وغير محلية، سواء بابتكار المفردات الجديدة المعبرة عنها، أو بتجديد دلالات مفردات موجودة بالفعل، أو نحت بعض العبارات فى صورة ملائمة صالحة للاستعمال، أو بالاقتباس من اللغات الأجنبية عند الضرورة القصوى. ومن

الثابت تاريخيا وعلميا وعمليا أن مقدرة اللغة على التجدد بهذه الأساليب هو الذى يمنحها الفرصة الكاملة للبقاء، كما أنها تمكنها من التطور لتحقيق التقدم، أما ما يلجأ إليه البعض فى التعامل باللغة بأسلوب المسخ والتشويه وعدم الحفاظ على المقومات والخلط بين مستويات الأداء اللغوى وخصائص كل مستوى فإنه يؤذن بشيوع أنماط من الفساد اللغوى متعدد المجالات، الأمر الذى يعتبره كثير من المتخصصين مؤشرا لا يخطئ على مرض اللغة وقرب احتضارها .

الدرس الثانى من الدروس الدالة فى تاريخ اللغات أن انهيار اللغة مرتبط عضويا بانهيار مكانة الناطقين بها، فإن أحدا حينئذ لا يحترم وجودها، ولا يهتم بضوابطها ولا يلتزم بمقتضيات قواعدها، ويحدث هذا بصورة تكاد حتمية عند هزيمة أصحابها أمام ما يواجههم من تحديات، أو عند إحساسهم بالدونية تجاه غيرهم، وقد يثمر هذا الإحساس أشكالا من الانهيار الفكرى والاجتماعى يتجلى فى سلوكهم وعلاقاتهم، ويسلمهم ذلك إلى الانبهار بأعدائهم والانبطاح أمامهم والتخلى تلقائيا عن خصائصهم وسماتهم التى تميزهم، وهكذا يشرعون فى اختلاق الوسائل التى يعبرون

بها عن دونيتهم، وتتجلى حينئذ أشكال من التنقص من خصائصهم وقدراتهم ومميزاتهم وفى طليعة ذلك لغتهم، فيشرعون فى السخرية منها، والنيل من تاريخها ومكانتها، والخروج على ضوابطها ورفض قواعدها، وابتكار الوسائل التى تعبر عن تعاليهم عليها.

أليس منطقيا إذن أن نرى آثار هذا كله فيما نعانيه اليوم، سواء فى اللغة أو فى المجتمع، وأن نلمس ثمرات الإحساس بالهوان والضعة والامتهان فى كل مجال من مجالات المجتمع وفى كل جانب من جوانب التعامل باللغة، وأن نجد وراءه الشعور العميق بالقصور والعجز والدونية تجاه الآخرين، وأن تتحول الركائز الجوهرية التى يجب أن تكون أسسا لبناء مقدرتنا الحضارية إلى مصدر سخرية ومجال عبث. أليس بدهيا إذن أن يكون تحالف الأوغاد من المثقفين الانتهازيين والسياسيين المنبطحين ورجال المال الفاسدين هو الذى يعزف نغمة الخلاص من مقوماتنا الحضارية ويبشر بالتبعية الكاملة للأعداء التاريخيين تحت دعوى التطور والحوار وفهم الآخر، متجاهلين أن هذا كله لا يمكن أن يتم إلا فى ظروف

موضـوعية يكـون التـوازن فيهـا سـندا ونقطـة بـدء وركيـزة انطلاق .



أصبح من المقطوع به عند المتخصصين أن العربية تعانى عناء مزدوجا ومركبا من حملة شرسة يشترك فيها كثير من أبنائها وأعدائها معاً ، ويتمثل موقف الأعداء فى التهوين من شأن العربية ، والحط من قيمتها ، والعمل على تقليص قدرتها ، وإقناع أهلها بأنها – قبل غيرها - من الأسباب المباشرة لتخلفهم الفكرى وقصورهم الحضارى ، وهى اتهامات منطقية ومتسقة مع ما يهدف إليه الأعداء من تدمير مقومات هذا الوطن وهذه الأمة ، بغية تحقيق النصر النهائى بعد هذه المراحل الطويلة من الصدام التاريخى ، ويصدر موقفهم هذا عن يقينهم بأن ما حققوه فى هذه المرحلة من انتصار سياسى وعسكرى واجتماعى واقتصادى ما زال قلقا ولم يستقر ، ولن يحقق الطمأنينة والاستقرار والاستمرار إلا إذا قضوا بشكل كامل على كل مراكز المقاومة ، وفى القلب منها اللغة العربية ، لأنها محور الإحساس بالذات ومركز الإدراك بالتميز ، وهى لذلك بذرة قابلة للنمو من أجل تحقيق انتفاضة حقيقية قادرة على تفجير مقاومة شاملة تتصدى للأعداء فى كل المجالات.

فأعداؤنا التاريخيون يعون بوضوح ما للغة العربية من روابط

قادرة على جمع ما تفرق، وتنسيق ما اختلف، وشحذ ما وهن من عزائم.

ويعود ذلك إلى أمور عدة ، يأتى فى طليعتها أمور ثلاثة بالغة التأثير عظيمة الخطر:

الأمر الأول: أن العربية هى اللغة القومية الجامعة لأبناء هذه الأمة ، إنها بما تمثله من قيم وما تحمله من مقومات الرباط الذى يشدهم بعضهم إلى بعض من الخليج على المحيط، وليست هذه العبارات كلاما فى السياسة ، ولا شكلا من أشكال المبالغة ، بل هى الحقيقة الموضوعية التى يتضافر على تقديرها الواقع والتاريخ معا ، إن هذه المنطقة من العالم تعرضت وتتعرض لوسائل التمزيق وعمليات التدمير المادى والمعنوى معا ، كما تعرضت وتتعرض فى هذا المجال لحملات مستمرة من التجزئة والتمزيق والتشذيذ لتحويلها إلى فتات متناثر لا رابط يربط أجزاءه فتتنافر ليدور كل منها فى أفقه الخاص حتى يذوب ويتلاشى. وهكذا توقظ النعرات المحلية والإقليمية كما تشعل المشاعر الطائفية ، وتبذل الجهود المتضافرة لخلق الظروف المناسبة للتحول من العربية الجامعة إلى اللهجات المحلية وما شابهها من لغات محلية أيضاً ، تتسم

فى جملتها بالعجز عن التعبير عن الكيان المشترك الجامع بروابطه الفكرية والثقافية. إنه ليس هناك أى منطق عقلى يقول : إن لهجة صلالة أو تيزىأوزو أو سكيكدة أو كركوك أو الصويرة أو تدوف أو أخميم أو إهدن أو القامشلى أو حتى لهجة القاهرة أو طرابلس أو تونس أو الخرطوم أو غيرها من المدن العربية - كبرت أو صغرت - تستطيع أن تصل فى التوصيل والتواصل إلى المدى الذى تحققه العربية، وإذا كان الانتشار عبر الحدود السياسة والفواصل الجغرافية صار هدفا مهما فى حياتنا المعاصرة، فمن البدهى أن تكون هذه الدعوة فاسدة عمليا وواقعيا، وأن تكون القدرة العقلية للداعين إليها مناط شك إن لم يكونوا هم أنفسهم مبعث سخرية، إذا أحسنا بهم الظن.

الأمر الثانى : أن العربية هى الرابطة الأساسية التى تصل بين أبناء هذه الأمة والمقومات الجوهرية لحضارتهم التاريخية وأصولهم الفكرية . وتجعل من هذه المقومات ركائز محورية ينطلقون بها نحو آفاق الواقع والمستقبل، ولا سبيل بحال إلى تصور بناء حضارة معاصرة منبتة الصلة بجذورها التاريخية،

لأن الأمم كالإنسان ثمرة طبيعية للخبرات الموروثة والمكتسبة معا.

والذين يتصورون أن من الممكن إغفال أحد الجانبين واهمون، وإدراك هذه الحقائق الثابتة علميا أحد العوامل التى تدفع أعداء هذه الأمة للقضاء على العربية، حتى يتيسر لهم محو خصائص الأمة واجتثاثها من جذورها، وبذلك يحققون ما يريدون من الهيمنة الحقيقية، التى لا تصدر عن استسلام المهزوم وإنما تنبع من اقتناع اليائس الذى لا يرى له كرامة إلا فى محو كرامته، ولا يقر لنفسه بقيمته إلا بتقليد سادته.



يكشف التحليل العلمى للدوافع التى تحمل الأعداء التاريخيين للوطن والأمة على محاربة العربية وحصرها فى مواقع غير مؤثرة فى وجدان الجماهير ثقافيا واجتماعيا أنها لغة النص الدينى المقدس عند المسلمين الذى بفضله حافظت العربية على مقوماتها وخصائصها وأساليبها ، كما حافظت على ما تحمله هذه المقومات من قيم فكرية وأخلاقية ، كما أنها لغة ما انبنى على هذا النص وانطلق منه من معطيات حضارية ومقولات إبداعية وأطر سلوكية ، وبهذا كله كانت العربية فى التحليل العلمى هى القادرة على أن تربط بين الماضى بكل ما يشكله تاريخيا من عطاءات وإنجازات ، والحاضر بكل ما يمثله ويرنو إليه من تطلعات ، كما أنها قامت بدور عميق التأثير فى تأكيد الترابط الحيوى بين مختلف شعوب العالم الإسلامى ، وتحويله من مجرد علاقات شكلية وانتماءات هيكلية إلى علاقات حية ذات تأثير حقيقى وفعال ، حتى أصبح من الممكن القول بأن الشعوب الإسلامية هى الامتداد الطبعى والتلقائى للعرب والعربية .

فى إطار هذا الوعى كانت العربية الحصن الأساسى للأمة وركيزتها المحورية ، ومن أجل ذلك لم يكن بد عند أعداء هذه الأمة من تدميرها حتى يتيسر عمليا التخلص مما تمثله وتحمله من قيم ومقومات، وتؤكده من طرائق وغايات، وبهذا وحده يمكن أن تحل محلها القيم المضادة وتتجذر مقولاتها ، إذ لا سبيل بحال لغرس قيم بديلة إلا إذا تمت إزالة القيم الثابتة واكتمل اجتثاثها من جذورها ، وبما أن هذه الجذور تستند إلى النص القرآنى وقيمه فلا مناص من أن يستعر أوار الصراع حتى تتم زحزحة هذا النص من موقعه، ونظرا لأنه يرتكز فى وجدان المؤمنين به إلى أسس دينية لا تقبل الشك فيه أو المساس به فضلا عن محاولة النيل منه، فإنه لا مفر أمام المعادين له إلا العمل الدءوب على تنشيط الوسائل التى تهدف إلى حصر دوره وتجميد قدرته، وفى طليعة هذه الوسائل لغته التى تنطق بقيمه وترسى نظمه وتعبر عن أهدافه وتجسد وسائله، وهكذا تتضافر قوى هؤلاء مهما تباينت اتجاهاتهم على إبعاد العربية عمدا عن الحقول العلمية والمجالات العملية، ثم تقليص وظيفتها فى الحياة التعليمية، تمهيدا للادعاء بأنها لغة غير قادرة على الاستجابة لمتطلبات العصر، عاجزة عن تلبية

متغيراته، قاصرة عن الوفاء بتطلعاته، وهم يلجئون فى سبيل هذه الغاية إلى إهمالها بصورة كلية فيما يمارس من نشاطات فكرية وثقافية واقتصادية وإدارية وسياسية وإعلامية، وبفضل هذا التخطيط المحكم تتحول العربية بالضرورة إلى لغة مصنوعة، لا صلة لها بالتفكير ولا علاقة لها بالتعبير، ولا شأن لخصائصها بالتواصل الإنساني والاجتماعي، لغة تبدو للناطقين بها - قبل السامعين لها - مفتعلة زائفة، تحد من الطلاقة والانطلاق، وتسم من يتمسك بها بالركاكة والسماجة، فيتم التسليم بأن العربية لم تعد ملائمة للعصر، ولا تصلح لغة للتواصل معه، وإذا كان الأمر كذلك فقد وجب البحث عن لغة بديلة، قادرة على أداء ما هو منوط بها من وظائف فى كافة المجالات، وإذا كانت العاميات غير مقبولة لما تتسم به بدورها من قصور وفقر فى المعجم اللغوى والتراكيب والجمل والأساليب، فما الذى يمنع من الأخذ بلغة العصر، أليس ذلك أجدى وأوفق ؟! فلتكن هذه اللغة إذن لغة التعليم، ولتتحول العربية إلى مجرد مادة يتم تعليمها فى ساعات محدودة، ولتتحول جميع الأنشطة إلى تلك اللغة عملا على أن تصبح سليقة أقرب إلى الفطرة . ولا يخافن أولئك الذين

يؤمنون بالعربية، فإنها ستبقى فى مواقعها المقررة لها، بين جدران المساجد، وفى الخطب والصلوات، وربما فى بعض المناسبات.

الذين لا يقرءون الواقع أكثر عجزا عن قراءة التاريخ، والعكس صحيح، وليس ما نراه بشأن العربية سوى التطبيق العملى للأهداف الموضوعة، وليس فيما نقرره بشأن هذه الأهداف تزيد أو افتعال، فإن العداء التاريخى للأمة لم يتوقف أبدا إلا فى حالات الاستسلام المطلق، وهذا الصراع الذى نشهده اليوم – فى اللغة والأرض – دليل على أنه لم تستسلم الأمة بعد، ودليل على أن القوى المضادة فى الخارج برغم قدرتها وسطوتها واصطناعها لأدواتها ومساندتها لعملائها لم تتمكن بعد من الإجهاز على المقاومة، فى اللغة أو فى الشعب، وهذا مؤشر جيد ينبغى أن نحرص على تطويره بالعمل الفعال وفقا لخطط عملية وبرامج واقعية، فلنبدأ إذن فى تحديد الاتجاهات المختلفة فى الداخل تجاه العربية، لسان المقاومة وذخرها.



ومن الحق أن نقرر بوضوح أن موقف أبناء العربية والناطقين بها لا يقل خطرا عن موقف أعدائها منها، فهم يهملونها أشد ما يكون الإهمال فى حياتهم العامة، والمعنيون باللغة يجدون فى هذا المجال غرائب تند عن الحصر، بدءا من أساليب تعليم العربية فى مراحلها المختلفة، وأدوات هذا التعليم، وفى طليعتها إعداد الظروف المناسبة له والدوافع الداعية إليه والمعلمين القادرين على حمل رسالته، وانتهاء بأنماط من القصور والتقصير فى المجالات الثقافية والتربوية والاجتماعية والسياسية، فالسادة المثقفون لا يحسنون غالبا التعبير بالعربية فيلجأون إلى تهجينها بكلمات وعبارات وتراكيب أجنبية، وهم يتنافسون فى هذا المجال حتى أصبح من الصعب أن يتابع إنسان معنى بالثقافة ما يقول هؤلاء وما يريدون أن يحفروه فى وعى الإنسان العربى، وكأن الثقافة عندهم نشاط ضبابى هلامى فى فراغ غائم لا حدود له ولا غاية منه، والسادة الأجلاء علماء النفس والتربية والاجتماع يحسنون الحديث فى المطلق الذى لا صلة له بالواقع،

يتكلمون فى كل شئ يمس العملية التعليمية والعلاقات الإنسانية ولكنهم لا يقولون شيئا واحدا مفيدا، يمكن أن يكون قادرا على أن يترك فى الأمر الواقع أثرا أو يخطو بوعى السامع له خطوة واحدة نحو واقع أفضل . ومقياس النجاح عندى ليس ما يتسم به الكلام من اتساق وتسلسل وترتيب وإيقاع وضبط، فهذه كلها ضروب من الجمال اللفظى يمكن أن يدرسها السادة البلاغيون والنقاد ليستدلوا بها على مقدار ما يتصف به النص اللغوى من جمال فى التعبير عن الأفكار ودقة فى تصوير المشاعر، لكن يظل بين ذلك والواقع الذى يفترض التأثير فيه وقيادته نحو مستوى متميز فى مجالاته المتعددة ومن بينها اللغة بون شاسع، ويقتصر الكلام فى المطلق على المطلق، ويخلق بذلك حاجزا سميكا يحول بينه وبين قيادة التطور الحقيقى الذى ينطلق من الإنسان وينطلق به الإنسان. وأما إهمال السياسيين على اختلاف مواقعهم وبلدانهم وانتماءاتهم وتوجهاتهم فيضرب به المثل . إن أحدهم يجد من المعيب أن يقع فى خطأ يشوب نطقه بالإنجليزية، فيلجأ إلى المتخصصين فيها طالبا اختيار أنماط من العبارات والتراكيب تكون قادرة على إثارة الإعجاب بلغته، لكنه لا يجد أدنى

حرج فى أن يسقط سقوطا بشعا فى بدهيات هى من أوليات العربية، فهو لا يحسن اختيار الكلمات ولا يدرك كيف يصوغ العبارات ولا يعرف ضوابط الجمل والتراكيب، وهو لا يعى أن هذا السقوط يدل على انهيار مستواه الفكرى وجهالته اللغوية، وإذا كان لأولئك العسكريين الذين سطوا على السلطة فى أرجاء مختلفة من الوطن العربى ما يسوغ جهالتهم بحكم وضاعة فكرهم وضحالة وعيهم باللغة وما تعبر عنه من قضايا ومسائل وموضوعات . فما مسوغ أولئك الشيوخ والأمراء والحكام الذين أستأثروا بالسلطة جيلا بعد جيل فى مناطق مختلفة فى شبه الجزيرة وأطرافها وعلى مشارف المحيط وإلى جواره، وقد أتاحت لهم وفرة المال أن يحصلوا المعرفة ويمارسوا مقتضياتها، ولكن لا يثبت فى وجدانهم إلا ما يتصل بالثقافة غير العربية واللغة غير العربية من إنجليزية وفرنسية، وهم يتنافسون فى التعبير عن ذلك بأساليب شديدة الحمق ، فيمنحون من لايستحقون مالا يستحقون، ويحرمون من يستحقون ما يستحقون، فترى أحدهم يبادر إلى منح (ديزنى لاند) أو (نيويورك) ملايين ذات عدد ولا يلتفت إلى ما فى موقفه من تناقض صراح وهو يحرم علماء وطنه وأمته

ويهمل بقسوة مؤسساتها المعنية بالثقافة والعلم، ولا أحسب أن فى مثل هؤلاء الفاسدين على اختلاف مواقفهم خيراً يرتجى، وليس على الله ببعيد أن يأتى يوم يكنس فيه هؤلاء وسدنتهم من فوق الأرض العربية ليوضعوا برمتهم ضمن قمامة التاريخ .

"الإهمال" هو العنوان الكبير لما تعانيه العربية من أبنائها ، وله صور شتى تلفت إن شئت متأملا أى مجال من مجالات النشاط الإنسانى اليومى واللغة المعبرة عنه، ستجد لغات بغير عدد ، لكن ليس من بينها العربية الفصحى، ومعالجة هذا الإهمال أمر ممكن، ووضع الخطط والبرامج من أجل "صنع" اللغة لم يعد أمرا مستحيلا ، والوسائل التنفيذية لهذه الخطط والبرامج أصبحت مجربة ، لكن ذلك يحتاج قبل كل شئ إلى إرادة حضارية تتضافر كل عناصرها على تحقيق هذه الغاية، إرادة تستند إلى الوعى بأهمية اللغة فى التكوين النفسى والفكرى والسلوكى والقيمى لأبناء الوطن والأمة والدور الذى يمكن أن تحققه اللغة فى التصدى للأعداء التاريخيين والمواجهة الصحيحة لمخططاتهم التى تهدف إلى الهيمنة الكاملة، إن الوعى بهذا كله يستلزم إدراك

حقيقة لا ينبغى أن تشوبها ذرة من شك لحظة واحدة، وهى أن اللغة صارت بالضرورة مجال تحد حقيقى يجب أن يواجه بالأساليب الصحيحة القادرة على تحقيق النصر فيه، ولا يتم ذلك بالادعاءات الكاذبة والتكوينات المظهرية والمؤسسات الورقية، فلا مجال فى مثل هذا الصراع لتكوين المجالس وإنشاء المؤسسات والتفرغ للتصريحات والارتزاق بالكلمات، فهذا كله من قبيل اللغو الفارغ والنشاط الزائف الذى يؤكد الإهمال ولا ينفيه . بل لابد أن يكون العمل من أجل اللغة صادرا عن إيمان كامل بها، ويقين بقدرتها على الاستجابة الصحيحة لاحتياجات العصر، وتلبية مستجداته، وهو إيمان لا يجوز قط أن يصدر عن تعصب غير واع، بل عن فهم صحيح لإمكانيات اللغة واستخدام كافة القدرات المعاصرة لتطوير هذه الإمكانيات .

قد يرى البعض أن الإيمان باللغة يعوقه ما عليه أبناؤها من تخلف فى مجالات كثيرة، متصورا أن من العبث الإيمان بشئ لا يؤمن به أصحابه، وتلجأ نخبتهم إلى ازدرائه وتعمل على تجاوزه تحت إلحاح التوهم بأن التراث لم يعد ملائما للعصر، ومن ثم فإن لغة هذا التراث وما تحمله من مقولات

وأفكار لابد بالضرورة أن تكون غير ملائمة له. وربما كان هذا فى بعض جوانبه قادراً على الإقناع، ولكن الذين يقتنعون به هم أولئك الذين لا يعرفون كيف يحللون الظواهر ويردونها إلى أسبابها، لأنهم لو فعلوا ذلك لأدركوا أن ما فى العربية من قصور ليس سببا فى تخلف أبنائها، وهذا التخلف ثمرة مراحل تاريخية طويلة عانت فيها الأمة من السيطرة الجاهلة المعادية للثقافة والفكر، وهى سيطرة أثرت بدورها فى اللغة كما أثرت فى مختلف جوانب النشاط الاجتماعى والثقافى، فالعربية ضحية التخلف وليست صانعة له، وإذا أردنا التخلص من التخلف فليكن الخلاص كاملا غير منقوص

وليس ممكنا - بداهة - محاربة التخلف فى جانب وتأكيده فى جانب آخر، وبخاصة إذا كان الجانب الآخر بمثابة الوعاء الكلى الذى يحيط بباقى الجوانب ويعبر عنها .

ألا يمكن تأكيد هذا الوعى بعوامل عقدية؟ هل يستطيع الدين أن يكون باعثا ملهما للحرص على اللغة والتعامل معها؟ إن التعامل فى العالم العربى والإسلامى بالعربية محدود بمناسبات رسمية أو شبه رسمية، وذلك حين يقرأ القرآن فى المساجد أو فى الصلوات أو تفتتح به بعض

النشــاطات، لكــن عربيــة القــرآن مفهومــة فــى مجملــها، والظواهر اللغوية المقننة لها مازالت محور الصواب والخطأ فى الأداء اللغوى فى الكتابات الجادة غالبا، وفى نشرات الأخبار دائما، ولو أتيح لهذه النشاطات أن تتسع وتتنوع وتمتد لتشمل باقى النواحى الثقافية والاجتماعية واستعين على ذلك بخطط محكمة تلتزم بها أجهزة الإعلام على اختلاف برامجها لأمكن استشراف آفاق الهدف المرجو، وهو هدف جليل لا مناص من السعى الدءوب إليه . ومن الثابت علميا أن الدين أهم مقوم من مقومات بناء الحضارة، كما أن من الثابت تاريخيا أن الإسلام قد استطاع أن يكون العامل الأكبر فى تشكيل الوعى الإنسانى الخلاق واستثماره فى خلق حضارة حيه استوعبت الحضارات السابقة وأضافت إليها وتمكنت بذلك من وضع الأسس العلمية التى كان الأخذ بها نقطة الانطلاق فى زرع القيم الحضارية فى العصور التالية، وقد كانت العربية إحدى الركائز الأساسية التى أعانت الدين فى تحقيق أهدافه، وهكذا يمكن القول بأنها استخدمت الدين كما استخدمها الدين، فهل من الممكن استلهام هذه التجربة من جديد فى حياتنا المعاصرة؟ .



آن الأوان لكى ندرك أن التحدى اللغوى يجسد روح الصمود والمقاومة فى وجه الموجة العاتية التى تهدف إلى الهيمنة الكاملة على الوطن والأمة وحلت الساعة التى يجب أن نتخذ فيها مواقف جادة لإحياء اللغة ودعم قدراتها ، وأن نتخلص من تلك المواقف المتخاذلة التى فرضتها روح الاستسلام واليأس، وأن نعيد النظر فى مؤسساتنا المتعددة التى أصبحت مجرد هياكل ورقية الهدف منها إلهاء الجماهير وشغل الناس بأشياء لا تقدم شيئا ذا بال، ولا تثمر أثرا جديا فى أى مجال . بل إنها فى بعض الأحيان تسهم فى فساد اللغة واضطراب أمورها وتأكيد غربتها . وفى طليعة هذه المؤسسات التى يجب إعادة بنائها ما يتصل منها بالتعليم فالنظام التعليمى أصبح غير قادر على تحقيق المرجو لغويا منه، ذلك أن اللغة ليست مادة تُعَلَّم بل هى محور يتم فى إطاره كل ما يُتعلّم، وما نراه الآن من تعليم اللغة بمثابة ضروب من العبث الذى يسهم بفساده فى تلويث الوجدان وتزييف الوعى لتعميق الإحساس بالقصور والدونية

والعجز . إن المتأمل بدقة لما يجرى يدرك أن حصار العربية للنيل منها جزء محورى فى حصار كل مقومات المقاومة والصمود على الأرض العربية، وهذا الحصار بدوره يمتد على جبهة واسعة ويهدف فى مراحله المختلفة إلى إزالة القيم الأصلية وتشويهها وإحلال قيم غريبة محلها، قيم ترى فى سيطرة الأعداء التاريخيين شيئا طبيعيا لا حرج فى قبوله تحت دعاوى التوائم مع العصر والتكيف مع المتغيرات والاستعداد فى الحاضر للانسجام والأمر الواقع لا محالة فى المستقبل. وكأنه قدر مكتوب لا سبيل إلى مواجهته أو حتى الصمود أمامه .

فى هذا الإطار وضعت الخطط الكفيلة بحصار العربية فى التعليم . ويمكنك أن تلمس ذلك فى محاور ثلاثة :

أولها : - تقليص الاهتمام بالعربية بإنشاء أنماط تعليمية بديلة تجعل محور الاهتمام فى العملية التعليمية اللغات الأجنبية، من إنجليزية وفرنسية وألمانية وإيطالية، ويمكنك أن تقارن فى هذا المجال بين عدد المدارس الأجنبية التى كانت فى مصر أيام الوهج القومى وعددها فى مرحلة السقوط اللاحقة المستمرة حتى الآن، كما أن فى وسعك أن تقارن بين عدد

التلاميذ فى المدارس (الأجنبية) حينئذ وعدد التلاميذ الذين يلتحقون بالمدارس الأجنبية الآن، وأضف إليهم عددا ضخما من تلاميذ المدارس (المتميزة) التى أنشأتها الدولة بتحويل عدد لا يحصى من مدارس (الشعب) العربية للتدريس باللغة الإنجليزية لتصبح شكلا من أشكال إسهامها فى تقليصها الاهتمام باللغة القومية، ومن المؤكد أن أى دراسة عددية فى هذا المجال ستلحظ أن انفجار كميا فى زيادة عدد هؤلاء التلاميذ قد حدث، وأن الأمر قد تجاوز حدود الاهتمام باللغات الأجنبية إلى المساس بالعربية ووجودها،

والمحور الثانى : تحويل العربية من لغة التعليم إلى مجرد مادة أو مقرر لا يتم التعرض له إلا عرضا من خلال الساعات المقررة له، فهى ليست لغة التعليم فى بقية المقررات، كما أنها ليست لغة النشاط المدرسى على اختلاف أنماطه، وليست لغة الاستعمال اليومى فى المدرسة أو خارجها، فى الوقت الذى تكون اللغة الأجنبية المعنية لغة هذا كله . لغة التعليم ولغة النشاط ولغة السلوك . والذين يفرضون ذلك يدركون بوعى أن اللغة يتم التمكن منها بالاستعمال والدربة والمران والممارسة،

فإذا حرمت لغة من هذا كله فقد آذن ذلك بانهيار مقومات وجودها .

والمحور الثالث : فيتمثل فى تفريغ اللغة القومية التى يتم تعليمها من أى مضمون فكرى يثير الاهتمام، وأى مضمون عقائدى يدعو للاحترام، وأى مضمون إنسانى جدير بالرعاية، والعربية فى هذا الحال مجرد أطر فارغة لا تترك فى الوجدان أثرا ، ولا تبنى فى العقل مقولة صحيحة، ولا تسمح ببناء رؤية قادرة على الإدراك الواعى والفهم المستقيم والتحليل الخلاق،ويسعى المخططون من وراء هذا كله إلى أن تصبح اللغة القومية ليست أهلا للاحترام، وأنها حجر عثرة دون التقدم، وأنها لهذا وذاك تفقد مبررات وجودها فضلا عن الاهتمام بتعليمها .

إن اللغة تشكل وجدان أصحابها وتترك بصمتها فى عقولهم ليس باتساق أصواتها ، فالأصوات قدر مشترك بين سائر اللغات على اختلافها ، وليس بسهولة مفرداتها ويسر تراكيبها وبساطة جملها ، فهذه كلها بعد مرحلة الاستيعاب الأولى لا تلفت النظر ولا تثير الاهتمام، وإنما تترك بصمتها جلية واضحة بما تحمله من قيم ومعان وأفكار قادرة على

تحقيق الإلهام وشحذ الإرادة وتجديد العزيمة وترسيخ الثقة بالذات وبالجماعة ، أو بالذات الفردية والجماعية كما يقول السادة علماء النفس والتربية .



٧

تتضافر المحاور الثلاثة التى حددناها : من تقليص الاهتمام بالعربية، وتفريغها من أى مضمون، فكرى أو إنسانى وتحويلها من إطار يتم فى داخله تعليم جميع المقررات وممارسة كل النشاطات إلى مجرد مقرر واحد لا يتم تناوله إلا بقدر جد محدود فى ساعات جد محدودة، تتضافر جميعا على تحقيق أهداف قريبة وأخرى بعيدة، والمساس باللغة القومية وتجفيف منابعها هو الهدف القريب. وأما الهدف البعيد فهو استخدام التعدد اللغوى وسيلة لتأكيد تمزيق المجتمع وتدمير العلاقات الرابطة بين عناصره وبناء أجيال متنافرة لا رابط بينها فى الفكر أو فى الواقع، ولا قيم مشتركة تكون بمثابة أرضية جامعة تبعد حاجز الفرقة وتتغلب على الجدران العازلة التى تحيط بفئات المجتمع وطوائفه وجماعاته. ولهذا مضى هذا (التشرذم) اللغوى إلى غايته، وبدلا من أن يظل التعليم باللغات الأجنبية محصورا فى مراحل التعليم العام تجاوزها إلى التعليم الجامعى والعالى، وهكذا أنشئت الجامعات التى تنتمى كل منها إلى محيط فكرى وثقافى وقيمى لا علاقة له بالواقع، فهناك جامعات إنجليزية وفرنسية وألمانية وكندية

وأمريكية، وفى المخطط إيجاد جامعات أخرى إلى جانبها . فإذا وضعنا فى الاعتبار أن الجامعات (الوطنية) لا تقدم مستوى مناسبا من العلم والمعرفة، ولا تؤهل خريجها تأهيلا كافيا، ولا تفتح الدولة أمامهم مجالات العمل الذى يفترض أنهم معدّون له، وأن نظرة دونية إلى هذا التعليم باتت تحكم التعامل مع خريجيه فى مختلف المجالات والتخصصات، وأن الذين يلتحقون به غالبا من أبناء الجماهير الكادحة التى تحاول أن تجعل التعليم لأبنائها سلما إلى الصعود فى البناء الاجتماعى، ومعبرا إلى مستوى آمن نسبيا من الحرمان وشظف العيش وقسوة الحياة، أيقنا أن التعليم على هذا النحو صار أسلوبا للفرز الاجتماعى ووسيلة لضرب الحصار على جماهير الكادحين وحرمانها حتى من الأمل لتسقط فى هاوية التعصب والتطرف والضياع .

ألا تتسق هذه الأهداف – قريبها وبعيدها – مع جملة الأهداف السياسية والاقتصادية والثقافية والاجتماعية للهجمة المعادية على الوطن والأمة، ألا يمكن اعتبار محاربة العربية أعمق خطرا وأشد أثرا من باقى الأهداف لأن الأهداف الأخرى – غير اللغوية – مواجهة صريحة تستنهض الرجال القادرين

علـى التصـدى، أمـا الأهـداف اللغويـة فهـى أقـرب إلى التسـلل الخفـى الـذى يفعـل فعلـه فـى غيبـة اليقظـة وحلـول اليـأس، ألا تصـبح كـل مسـاهمة فـى تحقيـق هـذه الأهـداف ضـربا مـن الخيانة للغة وتراثها وثقافتها، كما أنها خيانة للوطن والأمة، ألا تصبح أى محاولة لتقديم مسوغ لهذه المواقف - أيا كانت نوايا المسوغين - وقوفا فى خندق واحد مع الأعداء التاريخيين. وهو موقف لا يسمهم وحدهم بالعار، بل يمتد ليشمل ألئك الصامتين الذين يجعلون الصمت دثارا يقيهم سوء العذاب من الأنظمة الخانعة الذليلة التى باعت نفسها وأوطانها وأمتها.



٨

من المجالات التى تتجلى فيها بوضوح محاربة العربية وتحجيم دورها المارسات الثقافية". وما يلحظه المتعمق فيها من وجود خيط يربط بين نشاطاتها الرسمية على اختلاف أنماط هذا النشاط وتعدد وجوهه وأشكاله وفنونه وأجناسه ومستوياته. بالرغم مما قد يبدو من تباين بين موضوعاته وقضاياه ومسائله الآنية والمستقبلية، إن هذه الممارسات تشى بأن ما يحدث ليس أمرا تلقائيا ولا يتم بصورة عفوية، بل إن أحداثه تؤكد -باتفاق أهدافها وتواترها وإلحاحها- أن ثمة حصارا منهجيا يتم تنفيذه ضد العربية، وهو حصار لا يمكن أن يكون وليد المصادفة، ولا ثمرة توافق شخصى فى الميول والغرائز، أو الاتجاهات والثقافات والاهتمامات، وإنما لابد أن يكون مبنيا على رؤية كلية تحكم التفصيلات الدقيقة والوقائع الجزئية على تعدد أشكالها ومواقعها.

وأبرز ما يلحظ فى هذا المجال هو التمزيق المقصود للحياة الثقافية بين عدد كبير من المؤسسات الرسمية المتفاوتة الولاءات المتضاربة الاهتمامات المباشرة، فالثقافة -بمفهومها العام- أوسع دائرة من تلك الأطر الضيقة التى تحصرها فيها وزارات الثقافة وإداراتها فى أرجاء الوطن العربى، إذ هى -فى المفهوم العلمى- تمتد لتشمل كل ما يؤثر فى الوجدان ويثرى الفكر وينمى المقدرة العقلية ويوسع آفاق الرؤية الإنسانية ويمنحها قدرا أكبر من الرحابة والتواصل والقبول، ويمكن القول بأنها هى التى تصوغ بصورة ما الموقف النفسى والفكرى والأخلاقى والعملى للفرد تجاه الذات والجماعة والمجتمع والنظام والدولة والعالم والكون، وهى لذلك تتسع لتشمل أدوات التواصل الإنسانى على اختلافها، ما كان منها وما هو كائن وما سيكون، بدءا من حكايات الأجداد وما يغلفها من خبرات وما يشوبها من أساطير وأوهام، وانتهاء بآفاق الفضاء الرحبة وما تبشر به من تطورات قد تبدو فى بعض المراحل بعيدة الاحتمال إن لم تكن مستحيلة الوقوع.

إنها بهذا المعنى شديدة التماس بالمعرفة الإنسانية والمعتقدات الدينية، والمعرفة ذات صلة بالعلم لكنها تخالفه فى أمور جوهرية، أبرزها أن العلم جزئى وموضوعى ونظرى ومحدد، لكن فى المعرفة - كما فى الثقافة - جوانب عملية تتسم بالعموم، وبقدر ما ينحصر العالم فى تخصص ضيق بقدر ما يبتعد عن الثقافة والمعرفة، لأن إدراك العناصر والجزئيات قد لا يسلم بداهة إلى رؤية الأطر الكلية التى تجمعها ومن ثم يعجز عن فهم ما وراء حركتها الظاهرة من عوامل.

نحن أمام ظاهرة واضحة لا أحسب أن فيها اختلافا، وإن كان تفسيرها يحتمل الخلاف، وتتمثل هذه الظاهرة فى فصل ما هو متصل بالضرورة فى الثقافة والمعرفة، وبتر الصلة بين مكوناتها ووضع الجدر العازلة التى لا تسمح بالتواصل بينها، ومعالجة كل منها كما لو كان ينتمى إلى عالم مستقل لا علاقة له بغيره ولا صلة له بسواه، وهكذا يسند إلى مؤسسات بعينها احتكار ما يتصل بالدين، وإلى مؤسسات أخرى احتكار ما يتصل

بالإعلام ، وتختص ثالثة بالنشاط الفنى ، ورابعة بما يطلقون عليه النشاط الثقافى. ومن الطبيعى أن تكون النتيجة المباشرة لذلك كله تشويه الرؤية الكلية وفقدان التكامل فى الوعى الإنسانى وربط القيم الدينية بالمسجد والقيم الفكرية بما تقدمه أجهزة الإعلام، والقيم الأخلاقية فيما يشيعه الفن الهابط الذى تحرص النظم الحاكمة على حمله إلى الجماهير فى كل مكان وحمل الجماهير عليه فى كل موقف.



٩

من البدهى أن تحدث السياسات التى توافقت – إن لم نقل تحالفت – فيها القوى المعادية للعربية من خارج الأمة وتلك التى فى داخل أثرها المباشر فى مختلف المجالات اللغوية، بما فى ذلك المجالات التى كان يفترض أنها بمثابة الحصون المدافعة عنها، القادرة على مواجهة أعدائها، وحسبنا فى هذا الشأن أن نشير إلى جوانب ثلاثة، هى آخر ما يخطر ببال أحد أنها – بدورها – قد أصبحت باستسلامها للموجة المعادية نماذج للعجز عن القيام بدورها .

الجانب الأول :

الدراسات الجامعية المتخصصة، وبخاصة الرسائل العلمية والبحوث الجامعية، وهى أعمال يفترض أن الهدف منها بحث التراث من ناحية، والمستجدات والمتغيرات من ناحية أخرى بغية استكشاف العناصر السلبية واستبعادها، وتحديد العناصر الإيجابية التى تعد مقومات جوهرية وتأكيدها وتنميتها والعمل على تدعيم صلاحيتها للاستجابة للاحتياجات

اللغوية المستجدة والمتغيرة، ومن المؤكد عندى أن بعض هذه الدراسات يقوم بشىء من ذلك، ولكن القراءة العامة لما يحدث فى حقلها تضع شكوكا كثيرة حول مدى وفائها فى مجموعها بتحقيق هذه الغايات. بدءا من الطرق المتبعة فى اختيار موضوعات الرسائل والبحوث، وانتهاء بالأساليب السائدة فى تقويمها وتقييمها.

لن أتحدث بالتفصيل عن الأساليب الشخصية التى تحكم هذه الدراسات فى مجموعها، ولا عن الوسائل غير الموضوعية التى يلجأ إليها كثيرون فى الحكم لها أو عليها، فالذين ينتمون إلى الجامعات والمراكز البحثية فى أرجاء الوطن العربى قد يرون فيما أقول تشهيرا لا يليق، وحسبى أن أقول إن هذه الدراسات - فى مجموعها - تعانى من نقائص شتى، يأتى فى طليعتها فقدان التنسيق فى التخصص الواحد فى الجامعات المختلفة، بل فى الجامعة الواحدة، بل فى الكلية الواحدة، وإذا كان لذلك مسوغات فى مراحل سابقة حين كان الباحث فى القاهرة يجد عنتا فى الوقوف على موضوعات البحث فى نطاق تخصصه فى الرياض أو تونس أو حتى فى الإسكندرية وأسيوط، فما مسوغ الاستمرار فى ذلك

الآن، وقد قدم لنا التقدم الإعلامى والمعلوماتى والتكنولوجى من الوسائل ما يمكننا من أن نقف على هذه البحوث – وليس مجرد معرفة موضوعاتها – فى معظم بقاع العالم، وليس فى نطاق الوطن العربى وحده .

وفقدان التنسيق أسلم فى كثير من الأحيان إلى تكرار دراسة الموضوعات دون مسوغ علمى، فالأصل أن يقدم الباحث الذى يدرس موضوعا محددا دراسته فى هذا الموضوع بحيث تكون محيطة به، مستوعبة لجميع جزئياته وعناصره، الأمر الذى يُفقد البحث علميا مبررات إعادة دراسته، ويجعل من هذه الإعادة نوعا من تكرار الجهد من جهة وإهدارا لقيمة العمل العلمى من جهة أخرى، كذلك أسلم هذا التكرار فى بعض الأحيان إلى تشجيع بعض ضعاف النفوس من الباحثين على السطو على أعمال غيرهم، ولم يقف هذا السطو عند حدود الاقتباس أو الاستيحاء بل تجاوز فى حالات كثيرة إلى مرحلة النقل الحرفى الذى أخذ فى عصرنا أشكالا شتى، بدءا من نقل صفحات كاملة إلى نقل فصول عديدة، وانتهاء بانتحال البحوث والدراسات السابقة كلها – وبهذا لم يقف التدمير عند حدود بعض الأعمال المقدمة التى كان من

الممكن أن نجعلها من باب الاستثناء، ولكنه أوشك أن يصير القاعدة، واهتز البحث العلمى واضطربت القيم العلمية جميعا حين احتل هؤلاء (السارقون) مكانة بارزة لم تعد تثير تساؤلا عند أحد، بعد أن اختلطت الأمور وتداخلت، ونشأت أجيال جديدة لا ترى فيما ترى مأخذا ولا تحس فيما تحس جريمة. ولا أظن عاقلا فى ضوء ذلك كله يتوقع أن تضيف هذه الأعمال شيئا ذا بال، فضلا عن أن تسهم بما كان يجب أن تنهض به من تقدم البحث العلمى وحل مشكلاته وتفسير ظواهرها وجلاء غامضها وتقديم نماذج مشرفة لمقدرة اللغة على التفاعل الخلاق القادر على استثمار ما هو أصيل فى التكيف مع المستجدات وتلبية حاجات المجتمع المتنوعة من خلالها. وقد كان لذلك آثاره السلبية فى النشاط الحى للعربية. وهكذا بدلا من أن تكون هذه الأعمال مجالا خصبا تتأكد فيه حيوية اللغة وصلاحيتها إذا به على العكس من ذلك يعبر أسوأ تعبير عنها، ويقدم صورا متعددة لفساد ما – ومن – يتصل بها مادة ومنهجا على السواء.

أرجو من يعذرنى القارئ الكريم فى ألا أقدم أمثلة أو نماذج لهذا الفساد الذى استشرى وتفجر وأحاط بالبحث

العلمـى فـى الجامعـات ومراكـز البحـوث فـى أرجـاء الـوطن العربى، وليلتمس جانبا من هذه الشواهد فى مجـالين مختلفين يعرفهمـا المتصـلون بهـذه الجامعـات والمراكـز، أولهمـا أروقـة الجامعات على اختلافها وما تموج به من وقـائع – الاتهامـات – وهى وقائع يتم معالجتها باستهانة شديدة من المسئولين فيهـا، فإذا اضطروا فـى بعض الحـالات تحت ضغط الـرأى العام إلى اتخـاذ كـان أقصـى مـا يقررونـه مـن عقوبـات "اللـوم" ولـيس "الفصل من العمل" وهى عقوبة هينة لينة ترفع إداريا بعد بضعة شهور . وكأن هؤلاء المسئولين يشجعون الذين يدانون ويَدْعون باقى أسرة الباحثين فى المواقع المختلفة إلى الاقتداء بهم واتباع سـبلهم – ولـيس مثـل هـذا الموقـف فـى الجامعـات والمراكـز البحثيـة ضـربا مـن الشـذوذ، بـل إنـه يعبر عـن مسلك أخلاقـى وعلمـى أصبح صـاحب السلطة والقـرار، بـرغم مـا يخلفـه مـن أضـرار . وثانيهمـا ملفـات المحـاكم المتعـددة الـدرجات وهـى منتشـرة فـى مـواطن كـثيرة، وتحتـوى مـن الفضـائح مـا لا عـين رأت ولا أذن سمعـت ولا خطـر علـى قلـب بشـر . وتمـارس فيهـا الحيـل القانونيـة مـن رجـال القـانون الأذكيـاء، وهـم قـادرون بفطنتهم وخبرتهم على تطويع النصوص بحيث تؤجل الجلسات

شـهرا بعـد شـهر، وعامـا بعـد عـام، وبـذلك تفقـد العقوبـة إذا وقعت أى قيمة لها فى الردع، وأى تأثير لها فى الحياة الجامعية.



الجانب الثانى : المجامع اللغوية

وهو جانب يتجلى فيه بوضوح قاطع القصور الشديد عن تحقيق الأهداف، ويتأكد فيه بشكل ظاهر التباين بين المثال المرتجى والأمر الواقع، وتتسع فيه الفجوة بين الصورة النظرية التى توضع على الورق متضمنة العناصر الأساسية والمحاور الضرورية محاولة تحقيق الحد الأقصى من التوافق بينها والاتساق فيها والنجاح فى تنفيذها ، و (بين) المسخ المشوه يولد على الأرض مختل الإدراك مضطرب التكوين فاقد المقدرة بيِّن العجز وهكذا بدلا من أن يكون سندا وسلاحا يصبح عبئا يزيد الأعباء وفشلا يغرى الأعداء .

لقد كان الهدف الجامع لإنشاء المجامع اللغوية تجميع الجهود العلمية القادرة على العمل المثمر فى مجال تطوير العربية وزيادة مقدرتها على الوفاء باحتياجات المجتمعات المعاصرة وتمكينها من مواجهة الطوفان الهائل من أنماط المتغيرات والمستجدات فى المادة والفكر على السواء، وكان

عليها فى هذا الإطار أن تكون بؤرة إشعاع قادرة على ارتياد الطرق الصحيحة لخدمة العربية واستخدامها معا . وبذلك تستقطب جهود الباحثين وتضىء الآفاق للقادرين منهم فيقدمون بدورهم ما يسهم فى تحقيق هذه الغايات فى مختلف المجالات . كان على المجامع أن تكون رأس الحربة فى تجميع الجهود وتطوير الأداء والسبق فى الوصول إلى الغايات المرتجاة فهل فى وسع أحد – من داخل المجامع اللغوية أو من خارجها – أن يزعم أن شيئًا من ذلك كله قد تم؟ لا يقولن أحد : إن المجامع – برغم عمرها الطويل الذى جاوز ثمانين عاما – كانت ترتاد الطريق نحو خطط العمل وبرامجه ، وقواعد البحث اللغوى ومناهجه ، وآفاق الاستفادة من التراث اللغوى وأساليبه ، فهذه كلها - عند - التأمل - ضروب من الهروب العاجز هى إلى اللغو أقرب . ففى التراث البحثى العربى الممتد لأكثر من ألف ومائتى عام ما يحدد الأساليب والمناهج والبرامج ، بحيث يمكن القول بأنه فى ضوء ذلك ليس علينا إلا الإفادة المباشرة منها والبناء عليها .

لقد ورثت هذه المجامع تراثا عظيما شديد الخصوبة والتنوع والإحاطة ، وهو تراث تتجلى مقدرته فى مجالات شتى ،

فهى تظهر أولا فى مادته اللغوية التى تجاوزت سبعين ألف مادة، تم تشقيق كثير منها ومن الممكن إضافة مشتقات أخر إليها – فضلا عن تشقيق ما لم يرد تشقيقه منها – وهكذا تتجاوز كلمات العربية مليونا ونصف المليون من الكلمات، وهى فى مجموعها قادرة على الوفاء بكل الاحتياجات المادية والفكرية، ما وجد منها وما يمكن أن يوجد، ويتضح ثانيا فى القواعد المقررة المتبعة لتنمية اللغة، وفى طليعتها – بعد الاشتقاق – "النحت والارتجال" و"تطوير الدلالة" و"التعريب" و"النقل" و"الإلحاق" إلى غيرها من أساليب التنمية والاستثمار والإضافة . ويتأكد ثالثا فى أصوله الفكرية الضابطة، القادرة على الاستجابة الكاملة للتطورات، فهى أصول تبدأ من "السماع" أى المأثورات اللغوية الموروثة عن عصور الاستشهاد، ولكنها لا تقف عنده، بل تنتقل خطوات إلى آفاق فسيحة قادرة على تحقيق الأهداف المرجاة لو أحسن فهمها وتوظيفها، وعلى رأسها "القياس"، وهو يسع كل ما يمكن أن تكون فى حاجة إليه من جهة، وكل ما ورد به السماع من جهة أخرى وبذلك يمكّن علماء العربية من حل جميع مشكلاتها ومواجهة كافة متغيراتها والاستجابة المثلى لما يجدّ

من متطلباتها ، فإذا أضيف إلى ذلك ما قرره علماء "الأصول" من الأخذ فى مجالى البنية والتركيب "بالاستحسان" و "الاستصحاب" و "رد الفروع إلى الأصول" و "حمل الأصول على الفروع" و "السبر والتقسيم" ونحوها من الضوابط المقررة صرنا أمام إمكانيات غير محددة قادرة على تحقيق المطلوب منها لو أحسن توظيفها؛ ويصبح أى قصور فى هذا المجال ليس مرده الإمكانيات المتاحة والوسائل المحددة وإنما يمتد على المشتغلين بها الذين لا يحسنون الإفادة منها .

فهل فى أحسن المجمعيون الإفادة من هذه الإمكانيات والوسائل ؟

إن الإجابة الموضوعية عن ذلك تقتضى أن نقف بشكل علمى على ما قدمه المجمعيون للعربية مادة ومنهجا ، وفى هذا الإطار يمكن أن يلحظ الباحث أمورا ثلاثة :

أولها : أن الإضافات التى يمكن أن تحسب للمجمع على مدى زمنى يتجاوز سبعين عاما تتحصر أو تكاد فى عدد محدود من المجمعيات أهمها ثلاثة : "المعجم الوجيز" و "المعجم الوسيط" وبضعة أجزاء من "المعجم الكبير" وقد قصد بالوجيز أن يقدم نمطا معرفيا من الكلمات ومعانيها لصغار التلاميذ ، وهدف

المعجم الوسيط أن يلبى حاجة من فوقهم من التلاميذ والطلاب غير المتخصصين إلى مادة لغوية أكبر وأوسع من غير استيعاب وإحاطـة ، وأمـا المعجـم الكـبير فـيفترض أن يقـدم للمعنـيين بالعربيـة مـادة غزيـرة مكتملـة تحـيط بـالمفردات ومعانيهـا ودلالاتها وتطورهـا ، وقـد تشير إلى بعض أسباب هـذا التطـور ، فهـو معجـم يعتمـد فـى الدرجـة الأولى علـى الدراسـات العلميـة المتخصصـة لإضـاءة جوانبـه وبنـاء أحكامـه ولـذلك كـان مـن الطبعـى أن يتأخـر صدور ما صدر من أجزائه وإن كان من غير الطبعـى أن يسـتمر هـذا التـأخر أجيـالا متتابعـة تسـتغرق نحـو سـبعين عامـا ، إذ مـن المؤكـد أنـه إذا اسـتمر علـى هـذا النمط فإنه حين يكتمل – بعد فترة قد تتجاوز هـذه المدة – سيكون المعجم فى حاجة ماسة إلى إعـادة دراسـة وتقـويم لاسـتدراك مـا جدّ من متغيرات والإفادة مما تقدمه الدراسـات الحديثـة حينئـذ من نتائج لا مفر إذن من القول بأن أهـم مـا هـو مهم يـدور حـول "الـوجيز" و "الوسـيط" وقـد تناولهمـا البـاحثون المتخصصـون بكثير من النقد فى المادة والمنهج على السـواء ، لكنـى أتصـور أن هـذين العملـين – مـع التسـليم الافتراضـى بـأن سـلبياتهما محدودة – لا يمكـن أن يكونـا معبرين عـن جهـود يـزعم بأنهـا

بذلت فيهما ، ونفقات يقال بأنها كانت ضرورية لإنجازهما ، ولا يتصور عاقل بأنهما يعبران عن حصيلة الخبرة العلمية والفكرية للذين شاركوا فى التحضير لهما من السادة أعضاء المجمع والخبراء والإداريين الذين اضطروا أن يعقدوا من أجلهما عددا ضخما من الجلسات التى عقدت سنة بعد سنة وشهرا إثر شهر، ويكفى أن نقارن بين هذين العملين وبعض ما كتبه اللغويون العرب وحدهم دون عون أو مساعدة فى القديم والحديث، هل يجرؤ أحد أن يضع هذين العملين إلى جوار "العين" أو "الجمهرة" أو "التهذيب" أو "المقاييس" أو "الصحاح" أو "المخصص" أو "أساس البلاغة" فضلا عن أن يستشرف قامة "اللسان" أو "التاج". وكل هذه الأعمال كتبها علماء منفردون، فى سنوات معدودة وبإمكانيات محدودة، أليس من حق الدارس للوجيز وصاحبه الوسيط أن يتساءل عن صحة ما يقوم به المجمع، وسلامة ما يتبعه من نظم، ومدى إفادته من العقول العلمية البارزة التى يضمها فى رحابه سلبا وإيجابا . فإذا لم يكن ثمة حصيلة توازى ما يهدر فيه من جهود وما ينفق عليه من أموال ألا يمكن القول بأن نظم العمل فيه غير صحيحة، والأهداف المرحلية التى يحددها المجمعيون

لأنفسهم غير مثمرة؟ وأنه قد آن الأوان لإعادة النظر فى هذه الأهداف والنظم للحد من استنزاف الطاقات المهدرة .

وثانيها أن ما قدمه المجمعيون من أعمال فى مجال "المصطلحات" و "الألفاظ والأساليب" و "الأصول" يستوجب وقفة متأنية لتقييمها وتحديد جدواها :

أما "المصطلحات" فأهم ما قدّم فيها ينحصر أو يكاد فى المصطلحات العلمية ، وهو يدور حول نمط من الترجمات أقرب إلى "التعريب" و"استيحاء الدلالة" ، دون تبيان كاف للمجالات العلمية الدقيقة وعرض واف وضرورى لنماذج من نصوصها ، مما جعل ما قدم فى هذا الشأن غير مقنع لكثير من المختصين ورأوا فيه مجرد وجهة نظر يمكن مخالفتها أو إهمالها ، وهكذا أصبح ما أضافه المجمعيون منها مجرد إضافة كمية تزاد إلى الركام الكبير الذى تزخر به الأعمال العلمية المترجمة إلى العربية والمؤلفة بها ، وفقد دوره فى أن يكون نمطا حاكما يفرض بدقته وسلامته وجوده على العلماء والمعنيين بالعلم . لقد كان الهدف من "المصطلحات" المساعدة فى التحديد الدقيق لمقومات العلوم وقضاياها الأساسية فى العربية ، وأحسب أن شيئا من ذلك لم يكن على

نحو صحيح، ولعل لاضطراب المصطلحات العلمية الذى أسهم فيه السادة المجمعيون بدلا من أن يحسموه دورا مؤثرا فيه .

وأما "الألفاظ والأساليب" فيمكن القول بأن ما قدمه المجمعيون فى هذا المجال يدور حول محاولة تصويب كثير من الأخطاء الشائعة فى البنية والتركيب، وقد يتجاوزون ذلك فى بعض الأحيان إلى الدلالة، وهم يعتمدون فى هذا التصويب على بعض نصوص لهجية مأثورة عن بعض القبائل العربية، وهى نصوص يشيع التعبير عنها فى تراثنا اللغوى بأنها "لغات قبائل" أو"لغيات" بالتصغير، وهو مصطلح يعنى أمرين متلازمين فى هذا التراث، أولهما أنها نصوص محدودة لفئات محدودة وثانيهما أنها يجب أن تكون بمعزل عن الأخذ بها فى النسق اللغوى العام، وهذا الموقف بشقيه موقف صحيح فى التحليل العلمى، لكن السادة المجمعيين فى سبيل إثبات الوجود يعدلون عن هذا الموقف فيبيحون ما لم يجز فى النسق اللغوى العام ليجعلوه جزءا من هذا النسق تحت دعوى إجازة ما قدمه التطور اللغوى مادام له وجه من صواب فى التراث، مغفلين ما تقرر أصلا فى البحث العلمى فى العربية، وهو بناء القواعد على "المطرد" من الظواهر وحده، وأنه ليس من الصواب تعميم

ما ليس عاما بطرد ما ليس مطردا ، وأن التطور اللغوى المسموح به ينحصر فى نطاق المعانى والدلالات لا ينبغى أن يتجاوزها إلى المبانى والتراكيب والأساليب .

وقريب من هذا ما قدمه المجمعيون فى مجال "الأصول" فبدلا من أن يقفوا عند مقولاتها الكلية لبحث أسانيدها وتحرير مدى دقتها وما يمكن أن يكون من تجاوزات فيها ، باعتبار الأصول هى الأسس الكلية التى صدرت عنها الأحكام الجزئية التفصيلية بحيث يمكن القول بأن ما قرره اللغويون من هذه الأحكام ليس إلا تطبيقا لما تقرر منها ، بدلا من ذلك عفوا بالنظر فى النتائج دون المقدمات ، فلم يقفوا عند الأسس الكلية التى انبنت عليها الأحكام وراحوا يتناولون بعض هذه الأحكام بالتعديل والإضافة استنادا إلى بعض ما ورد فى التراث من نماذج لغوية أو آراء نحوية ، وفى هذا – عمليا – ما فيه من إغفال لأسس المنهج العلمى وبدهيات البحث فيه . كيف يمكن تبرير هذا الموقف من العلماء المتمكنين الذين يعدون ذخيرة للعربية ويفترض أن يكونوا قادرين على ارتياد آفاق خدمتها واستخدامها؟!!

والملحوظة الثالثة وأرجو ألا يكون فيها شيء من التجوز يمكن إجمالها فى أن السمة الغالبة على أعمال المجامع اللغوية تتراوح بين القصور والتقصير :

أما القصور فمرده إلى عدم الدقة فى تحديد الأهداف المباشرة التى ينبغى أن تكون محور اهتمام هذه المجامع وغاية تسعى إليها ، والاستعاضة عن ذلك بأهداف مرحلية لا تتسم بالحيوية كانت – فى كثير من الأحيان – عائقا يحول دون الأهداف الأساسية حتى خيم عليها النسيان، ثم عدم ضبط نظم العمل وأساليبه بشكل علمى دقيق يتم فيه استثمار الإمكانيات المتاحة – سواء أكانت بشرية أم مادية – وهى فى تقديرى كافية ، ولا تحتاج إلا إلى إضافات جد محدودة ، بحيث يمكن القول بأن ما يتبعه المجمع من نظم أقرب إلى العشوائية وأدعى إلى إهدار ما هو متاح من قدرات وإمكانيات ، وليس فى مثل هذا التقرير للحقائق تجن ولا تجاوز ، فأعمال المجامع فى مجموعها يمكن أن يقوم بها خلال فترة جد محدودة عدد جد محدود من المتخصصين ، فالزمن فيها يتطاول ويمتد بغير مسوغ ، ومن عجب أن أعمال عدد كبير من أعضاء هذه المجامع وخبرائها قبل التحاقهم بها

أو مشاركتهم فيها تلفت النظر بخصوبتها وجدتها وكثرتها ، حتى إذا انضم أحدهم إلى المجمع هبطت مقدرته على الأداء وتراجعت وصارت أقرب إلى أن تكون شبحا زائلا ورسما حائلا ووهما يكاد يغلفه النسيان . تخير من شئت من أعضاء المجمع وتتبع أعماله قبل التحاقه به وقارنها بما شارك فيه من أعمال بعد انضمامه إليه ستجد النتيجة فاجعة ، وكأن عضوية المجمع تميت المقدرة وتمحو الإنجاز وتسحق الفكر سحقا ، هذه ظاهرة تستحق التأمل والدراسة للوقوف على أسبابها ، وقد نختلف فى تحديد هذه الأسباب ومدى تأثير كل سبب فيها ، ولكن الذى لا مجال علميا للاختلاف فيه هو الظاهرة نفسها بكل آثارها ونتائجها .

وأما التقصير ففى استخدام الوسائل اللازمة لنشر ما تم التوصل إليه من أعمال المجامع بين أبناء اللغة جميعا فى وقت مناسب يلاحق استخدام المستجدات قبل أن تستقر وتستوطن إن لم يسبقها . فما فائدة أن يضع المجمع لفظة أو عبارة للدلالة على شىء صار معروفا مألوفا باسم مغاير – هو فى أغلب الأحيان أجنبى غير معّرب – لكن السادة المجمعيين لم يعرفوه إلا بعد حين ، واستغرق تداولهم فى اختيار اللفظة

التى يرون أنها مناسبة له زمنا غالبا ما يطول، فإذا ما استقروا بشأنها على رأى اكتفوا بطرحها ضمن أعمال مؤتمراتهم السنوية التى لا يتابعها معظم المعنيين فضلا عن غيرهم من المثقفين، وهكذا تظل أعمال المجمع معزولة عن التفاعل الحى، أشبه بالأعمال التراثية التى لا يفكر فى الإفادة منها إلا خاصة الخاصة من المتخصصين، وقد استناموا إلى هذا الدور واكتفوا به، معتذرين عن عدم متابعة أعمالهم وتنشيط تأثير جهودهم بأن مهمتهم فنية أقرب إلى التشريع، أما التنفيذ فله وسائل أخرى لا يملكون منها شيئا، وهذا فى تقديرى ضرب من المغالطة، قد يريح الذين لا يرون فى أعمالهم قصور أو تقصير، أما الذين يؤمنون بأنهم يحملون رسالة العربية وتاريخها وثقافتها وتراثها ويتصدون لأعدائها فيجب أن يكون لهم موقف آخر، لا يبدأ من هدهدة النفس وإرضاء الذات بالإحساس بالرضا، وإنما ينطلق من تحرى أسباب القصور وعوامل العجز والبحث الجاد عن سبل التخلص منها .

هل تغيير ما هو قائم للقيام بعمل جاد مثمر أمر ممكن؟ الجواب عندى نعم، وهو ليس ممكنا فحسب بل ميسور أيضا، شريطة أن يتم تغيير نظام اختيار أعضاء المجمع

حتى لا يظل أسير الشللية التى تنتقى أتباعها وأشياعها بغض النظر عن قدراتهم، وتغيير نظم العمل التى تجسد بوضوح ما يطلق عليه "الظاهرة المكتبية" التى تشبه إلى حد كبير الأساليب البيروقراطية . كيف ذلك؟ هذا حديث يحتاج إلى تفصيل، أرجو أن أعود إليه فى وقت قريب.



١١

الجانب الثالث : مشروعات الترجمة إلى العربية

ليس بوسع عاقل أن يشكك فى أهمية الترجمة وجدواها. فهى القادرة على توسيع آفاق المعرفة الإنسانية وتنويع مصادر الرؤية وزواياها ، وإثراء العقل والوجدان معا ، وقد كانت الترجمة فى عصور الازدهار الفكرى والحضارى بالنسبة للمسلمين وغير المسلمين – الترجمة إلى العربية ثم الترجمة منها – العامل الأكبر فى التطور العلمى والعملى، ومن خلالها تم احتواء تراث الإنسانية العظيم، وأضيفت إليه إضافات تقدمت بالواقع الإنسانى خطوات فساح . فليست الترجمة ترفا يمكن "التقشف" بالاستغناء عنه ، وليست حلية للزينة بالتشدق ببعض عباراتها وأفكارها ، ولكنها ضرورة حتمية لاستزراع المعرفة الحقيقية واستتباتها ، وازدهارها ، وليس معنى هذا أن المعرفة وليدة الترجمة وحدها ، فهذا تصور فاسد إلى أبعد غايات الفساد ، لكن الحقيقة الجوهرية أنه لا

معرفة صحيحة بدون الترجمة كما أنه لا معرفة صحيحة بالاقتصار عليها .

والترجمة علميا ليست نشاطا سلسا سهلا يقوم به كل من يعرف لغة أخرى، بل هو عمل شديد الدقة يحتاج إلى فطنة ومقدرة وبراعة لا تجتمع إلا فى عدد جد محدود من المتخصصين، ولابد فى القائم بها أن تتحقق فيه شروط موضوعية بدونها لا تحسن الترجمة تحقيق الغرض منها ، وأول هذه الشروط إتقان اللغة المنقول منها النص المراد ترجمته وفهم خصائص ألفاظها وتراكيبها وجملها وأساليبها والفطنة لدلالاتها وإشاراتها القريبة والبعيدة . وثانى هذه الشروط إتقان اللغة المنقول إليها – وهى هنا العربية – إتقانا كاملا يحيط بما فيها من مفردات وتراكيب وأساليب ويتمرس بما لها من خصائص فى استعمال الأصوات والألفاظ والمعانى القريبة والبعيدة وتقاليد التعبير فيها وقيمها وتحولاتها وما لهذه التحولات من دلالات . والثالث الإحاطة المستوعبة بكل ما يتصل بالعمل المراد ترجمته، مادة وموقعا ، أما فى المادة فلأن هذا العمل ينتمى إلى حقل بعينه، وهو لذلك يستخدم فى مجمله المعجم اللغوى الخاص بهذا الحقل، كما أن مصادره

تنتمى إليه، وأفكاره تتصل به إن لم تكن صدى مباشرا لما يوجد فيه، ومن ثم كان فهم العمل مرتبطا عضويا باستيعاب ما ورد فيه من : ألفاظ ومصطلحات وإشارات وتراكيب وأساليب ودلالات . وأما فى الموقع فلأن العمل بالقطع ليس منبت الصلة بالإطار الفكرى المحيط به، إنه حلقة فى سلسلة ممتدة، وفهم هذه الحلقة وتحديد قيمتها يستدعى بداهة - معرفة كافية - بما قبلها وما بعدها، لقد تأثر بما قبله ويؤثر فيما معه وبعده، يستوى أن يكون هذا التأثر والتأثير إيجابيا أو سلبيا .

وبالإضافة إلى هذه الشروط العامة ثمة شروط دقيقة مرتبطة بالمجال الذى تتم فيه الترجمة، ويمكن بشىء من الإجمال أن نشير منها إلى مجالات ثلاثة :

المجال الأول - الأعمال العلمية ، وعلى وجه التحديد الأعمال التى تتصل بالعلوم التجريبية والرياضية والبدنية، ومن البدهى أن يكون هدف الترجمة فى هذا المجال ملاحقة المستجدات فى التطور العلمى،فلا معنى لترجمة أعمال مضى عليها الزمن وصارت جزءا من تاريخ العلم لا من واقعه، ولابد أن تتسم هذه الترجمة بأقصى قدر ممكن من الدقة

والوضـوح، ومـن ثـم لا يجـوز أن يقـوم بهـا إلا المتخصصـون المتمرسون المتمكنون ذوو الخبرة .

المجـال الثـانى – الأعمـال الفكـريـة ، وهـى تشـمل بصفة مباشرة العلوم الاجتماعية كعلوم اللغة والنقد والفلسفة والاجتماع والقانون والتاريخ والجغرافيا وعلوم النفس والتربية وما كان لصيقا بها من علوم السياسة والاقتصاد والإدارة، وغاية الترجمة فى هذا المجال تقديم الأعمال التى تركت بصمتها فى الفكر الإنسانى فى التاريخ أو فى الواقع، وأسهمت بدور فى تشكيل حركته، وقد تكون هذه الأعمال منتمية إلى عصور سابقة كما قد تكون نتاج الحياة المعاصرة، ومن ثم فإنه ليس مطلوبا فى هذا النوع من الترجمة تقديم أحدث ما كتب وإنما أهم ما هو مكتوب باللغات الأجنبية، وبين (الحداثة) و (الأهمية) بون شاسع . وهكذا تضاف صعوبة أخرى إلى صعوبات الترجمة وشروط أخرى إلى الشروط تتصل بكيفية اختيار هذه الأعمال، فلا يجوز بحال أن يكون هذا الاختيار قائما على اعتبارات خاصة أو شخصية وإنما على اعتبارات علمية وموضوعية يقررها الأساتذة

المتخصصون ذوو المكانة الرفيعة فى العلم على اختلاف اتجاهاتهم وتنوع مدارسهم .

المجال الثالث – النصوص الدينية والأدبية ، ولا مجال للشك بحال فى أهمية ترجمة هذه النصوص على اختلاف اتجاهاتها ومستوياتها ، فإذا كانت الأعمال العلمية بمثابة الجسد المادى للوجود الإنسانى والأعمال الفكرية فى موقع العقل المفكر منه ، فإن هذه النصوص هى روحه المعبرة عن توجهه ، وتوهجه وأشواقه العليا وقيمه السائدة والمحلقة وآفاقه الرحيبة التى تقود تطلعاته وتمنحه رهافة الحس ونفاذ البصيرة .

وتكتنف ترجمة هذه النصوص صعوبات كثيرة ، أهمها ما يعود إلى "لغة" النص؛ لأن اللغة فى هذا النمط من النصوص جزء من بذرته المعبرة عنه . إنها ليست رداء خارجيا ترتديه الأفكار والمعانى والحقائق ولكنها جزء منها وروح تنساب فيها وتتخللها ، إنها المحتوِى والمحتوَى، ومن الضرورى أن يكون الذين يقومون بالمشاركة فى ترجمة هذه الأعمال – بالإضافة إلى كل الشروط السابقة – ممن يتمتعون بالمقدرة النافذة على فقه نصوصها واستبطان دلالاتها واستيعاب إشاراتها والوعى بفيوضاتها والإحاطة بتجلياتها فى اللغة

المنقول منها، ويتمتعون بمقدرة لا تقل عنها فى التعبير بالعربية واستخدام أصواتها وأنماطها ومركباتها وعلاقاتها الجملية والتركيبية والدلالية استخداما قادرا على نقل روح النص بكل ما تقدمه من إيحاءات وإشارات وإثارات ومنبهات .



هل نجحت الترجمة إلى العربية فى تحقيق أهدافها المرتجاة؟ أحسب أن الإجابة العلمية عن هذا السؤال تقتضى أمرين :

الأول – التميز العملى بين الأعمال الفردية التى يتم اختيار نصوصها فى ضوء الميول الشخصية، وهذه تند عن الحصر، والنماذج الكثيرة المقدمة بهذا الأسلوب تتفاوت قيمة ودقة ولغة وانتشارا، لأنها مرتبطة بقدرة أصحابها على حسن اختيار نصوصها ودقة ترجمتها وأسلوب نشرها وقدرة ناشريها على التعريف بها ثم قدرتهما معا : المترجم والناشر على الإلحاح فى عرضها وإغراء المتخصصين فيها والمعنيين بها من جهة وأجهزة الإعلام من جهة أخرى، وأى متابع مدقق يرى فى كثير مما يترجم على هذا النحو سلبيات كثيرة، فى الاختيار

وفى الدقة وفى الصياغة وفى النشر الذى مازال يتبع أسلوبه التقليدى الورقى المحدود التوزيع فى نطاق عدد محدود من الذين يمارسون قراءة الكتاب، ويفترض أن يخطو خطوات جديدة تتواءم مع المستجدات فى مجال النشر الألكترونى حتى يسهم بدور إيجابى حقيقى فى نشر المعرفة والتبشير بها، وهكذا تضم إلى سلبيات هذا النوع من الأعمال سلبية أخرى تتمثل فى قصور التوزيع.

يجب التمييز بين هذه الأعمال والأعمال التى تقوم باختيارها والإشراف على ترجمتها مؤسسات رسمية قطرية أو عربية كالجامعات ومراكز البحوث والوزارات والمصالح والهيئات العامة، ويفترض أن تكون هذه الأعمال قد تحققت فيها الشروط التى أشرنا إليها من حسن الاختيار للنصوص وحسن اختيار الذين يقومون بترجمة هذه النصوص بحيث تتوافر فيها صحة الترجمة وسلامتها مادة ولغة، فهل تحقق هذا الذى يفترض، لن أجيب على هذا السؤال ولكنى سأدع للقارئ الإجابة، وكل ما أرجوه أن ينظر إلى هذه الأعمال المترجمة فى إطار الوفاء بحاجات الثقافة العربية وأولوياتها، لدينا بضعة مئات من الكتب التى ترجمت فى نطاق عدد من

مشروعات الترجمة قديما وحديثا كمشروعات الجامعة العربية والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم و (الألف) كتاب الأولى والثانية وغيرها وغيرها ، هل فى وسع باحث جامعى متخصص فى العلوم التجريبية أو التطبيقية أو الاجتماعية أن يستغنى بما تم نقله إلى العربية؟ وهل فى إمكاننا القول بأن الفجوة الزمنية للوقوف على الجديد فى هذه البحوث فى العربية قصيرة بحيث تسمح للباحثين بأن يسهموا إيجابيا فى معالجة المشكلات العلمية فى التوقيت نفسه الذى تعالج فيه هذه المشكلات فى بقاع العالم المعنية بالبحث العلمى؟ أم أننا مضطرون إلى الاتصال المباشر بالمستجدات العلمية فى لغاتها الأصلية وما تقدمه لنا الترجمات من أعمال لا يغنى عنها شيئا؟ هذا هو المقياس العلمى الدقيق الذى لا ينبغى أن يخدعنا عنه شعارات مرفوعة وإحصاءات موضوعة تتحدث عن عشرات اللغات التى تم النقل منها ومئات الأسماء التى ترجمت بعض أعمالها والجوائز التى منحوا إياها ، فهذه كلها مؤشرات غير قاطعة الدلالة، والمقياس العلمى الدقيق الذى يجب الأخذ به يتمثل فى الفجوة الزمنية التى تفصل صدور الترجمة عن الأصل، ثم مدى حاجة الآخرين إلى

ترجمة أعمالنا إلى لغاتهم لأسباب موضوعية، أى لاقتناعهم بما تقدمه من إضافات ليس فى استطاعتهم تجاهلها .

والثانى التحليل العلمى لما كان لهذه الترجمات من تأثير فى الحياة الثقافية، وفى ظنى أن أحدا لا يمكن أن يقوم بهذا التحليل بصورة كاملة، وذلك لأسباب شتى، أولها أنه ليس لدينا إحصائيات دقيقة لعدد قراء هذه الأعمال، ولا لعدد الذين أفادوا منها، وثانيها أن مشكلة الإحصائيات فى عالمنا العربى شديدة التعقيد، لارتباطها المباشر بالنظم الحاكمة وتوجهاتها وسياساتها، وقد أصبح معلوما للكافة – وفقا للتقارير الدولية – أن هذه الإحصائيات "مشكوك فيها" وهى عبارة شديدة الحياء تعنى أنها ليست بعيدة عن التزييف، فإذا أضفت إلى ذلك أن الدواعى إلى تزويرها كثيرة تبدأ من رغبة المسئولين الصغار فى تأكيد أهميتهم وتنتهى بالمسئولين الكبار الذين يريد سدنتهم وحواريوهم تجميل صورتهم بادعاء اهتمامهم بشئون الثقافة والفكر ورغبتهم فى تحقيق التطور العلمى لشعوبهم عوضا عما هو شائع عنهم من جهالة وتخلف وتكامل أسباب الدواعى إلى التزوير وثالثها أن الإحصائيات الوحيدة ذات الدلالة فى هذا المجال تبدأ من عدد النسخ التى

يتم طباعتها وعدد النسخ التى يتم بيعها وتلك التى يتم التصرف فيها على سبيل الإهداء أو التبادل أو التعريف بنشاط هذه المؤسسات، وأخيرا النسخ الراكدة فى المخازن منها، ولنا عليها جميعا ملحوظات نلخص أهمها فيما يأتى :

١- أن عدد المطبوع من أى كتاب مترجم - مهما كان المجال الذى يترجم فيه - لم يتجاوز قط آلافا تعد على أصابع اليد الواحدة، (من ألفين إلى ثلاثة آلاف) .

٢- أن نسبة المبيعات فى هذه الكتب تدور حول (تسع) فى المائة، أما الباقى فجزؤه الأكبر راكد فى المخازن ونسبة محدودة تأخذ طريقها إلى بعض الأفراد والهيئات على سبيل الإهداء أو التبادل .

٣- أن الكتب العلمية تمثل أدنى معدلات التوزيع التجارى . فهى لا تتجاوز ٤ - ٥ فى المائة .

هل لهذا كله دلالة؟ فلنؤكد هذه الدلالة ببعض الإحصائيات المقابلة التى لن نوسع الدائرة فيها بحيث تشمل الوطن العربى كله من المحيط إلى الخليج، مع أن الأصل أن

الترجمة إلى العربية تقدم لأبناء هذا الوطن جميعا ، وإنما نقف عند مصر وحدها باعتبارها صاحبة الجامعات الأم، وموطن أهم الجامعات الدينية والمدنية، والأوسع عددا فى القاعدة العلمية .

١- عدد الكليات والمعاهد العليا تجاوز خمسمائة (نحو ٥١٤ كلية ومعهدا) .

٢- تضم فى رحابها قرابة ثلاثة ملايين دارس (٢,٩٥٦,٠٨٣) دارسا .

٣- عدد أعضاء هيئة التدريس فيها ومساعديهم تجاوز نصف المليون، نحو (٥٥٣,٠٠٠) عضوا .

٤- عدد طلاب الدراسات العليا فى مراحل ما بعد التعليم الجامعى : الدبلومات والماجستير والدكتوراه تجاوز ربع المليون (نحو ٢٥٧,٠٠٠ طالب) .

هل يملك أحد يستخلص دلالة هذه الأعداد ألا ينتابه الفزع الحقيقى؛ ويدرك بيقين أننا بالفعل أمام كارثة علمية وفكرية وإنسانية متعددة الأبعاد ثقيلة الوطأة، من المؤكد أنها ستترك آثارها البالغة السوء فى حركة التطور الحضارى

الـوطنى والقـومى إلى مـدى غـير منظـور ألـيس مـن سـبيل إلى تصحيح هذا الخلل المرعب وتصـويب المسـار الضـارب فـى التيـه وإيقاف نزيف الطاقـات المهـدرة والإمكـانيـات الضـائعة والـزمن المفقود . ألا يستطيع السـادة المسئولون - صغارهم وكبـارهم - أن يتـذرعوا بالصـمت لحظـات يمتعـون فيهـا عـن التزييـف، ويكفّـون فيها عـن التزويـر، ويتوقفـون فيهـا عـن التضـليل، ويسـمحون فيهـا للحقـائق وحـدها أن تظهـر جليـة واضـحة تـدعو المخلصين من أبناء الوطن والأمة إلى التفـكير الجاد فـى خطـط تنأى بهم عن السقوط فى هـاوية التردى .



نخلص من هذا العرض لواقع (العربية) بين أبنائها وأعدائها إلى أن هذه اللغة تواجه أنماطا متعددة من التحديات فى مختلف المجالات، فى التعليم، والبحث العلمى، والتأليف، والنشر، والتوزيع، كما أنها تواجه بالإضافة إلى هذا كله تحديات أخر شديدة القسوة، فى طليعتها مزاحمة اللغات الأجنبية لها على ألسنة أبنائها، وهى مزاحمة بلغت ذروتها بالأخذ بهذه اللغات فى مستويات التعليم المختلفة، بدءا من مراحل ما قبل الابتدائى ولا تنتهى بالتعليم الجامعى، بل تستمر مع خريجيه فى حياتهم العملية اليومية من جهة ودراساتهم التخصصية فيما بعد هذا التعليم من جهة أخرى، وتشتد هذه المزاحمة ضراوة حين نجد (العربية) تختفى ويتوارى تأثيرها بل ووجودها نفسه، ليحل محلها اللهجات المحلية والإقليمية، وقد تجلى تأثير هذا كله فى ظواهر متعددة، أبرزها ما يجرى على ألسنة الشباب من مفردات ومركبات ليس فيها من العربية إلا قليل، والسمة الغالبة فيها الانفلات من القواعد والخروج عن الضوابط والتفكك فى الروابط اعتمادا على ما يمكن وصفه بأنه (ردة) إلى المراحل المبكرة من نشأة اللغة الإنسانية، فى

الاعتماد على الأصوات لنقل الدلالات ومحاكاة الطبيعة وليس المقدرة على التعبير عنها ، وبلغ ذلك كله غايته القصوى فإذا بالذين يفترض أن يحافظوا على (العربية) يقعون أسرى إباحة ما لا يجوز أن يباح وتقرير ما لا يصح أن يقرر ، تحت وهم الإقرار بما هو شائع والأخذ بما هو منتشر بدعوى أن له وجها من صواب، مغفلين الحقائق الأساسية فى الضبط العلمى وقوانينه ، وهى تدور جميعا حول محور واحد ، وهو بناء القانون الكلى وفقا للمطرد من الظواهر ، واستحالة بنائه مراعاة لحالات الشذوذ والاستثناء ، وإلا ترتب على هذا – فى الحقيقة – حالة من الفوضى التى تند عن السيطرة ، ومن ثم الفقدان العلمى لوجود أى قانون كلى ، وهذا ضرب من الفوضى المدمرة لما هو كائن من نظام لغوى ، وهى فوضى ينتج عنها – فعليا – بتر الصلة بين أبناء المجتمع اللغوى ، وفصم التواصل بينهم فى الوقت الذى يبدو كما لو كان فى الأمر تيسير عليهم . ورفق بهم .

ليس صوابا أن يجاز الشذوذ بتصويب ما هو شاذ ، وسيظل الشاذ شاذا وإن أجازه السادة المجمعيون الأجلاء ووضعوه فيما يرون صوابه من ألفاظ وتراكيب وأساليب .

فالقوانين الاجتماعية إنما وضعت لاتباعها والتزام الكافة بها، ولم توضع لمراعاة الحالات الخاصة والنادرة والشاذة، وأقصى ما يمكن قبوله بالنسبة لهذه الحالات ليس الأخذ بها ومن ثم منحها صك الشرعية الذى بمقتضاه تأخذ سبيلها إلى الآخرين فتزداد دوائر الاضطراب والشذوذ اتساعا، وإنما محاولة تفسيرها والوقوف على أسباب خروجها عن النسق العام، ولا يعنى ذلك بحال إجازتها بل يجب أن تظل محصورة فى دائرتها الضيقة لا تتجاوزها، ومن العجائب أن اللغويين العرب القدامى وصلوا إلى هذه الحقائق الأساسية، وقرروها نظريا، وأخذوا بها عمليا فى صياغة قوانين اللغة وضوابطها، ثم نجد أنفسنا بعد أكثر من اثنى عشر قرنًا من الزمان أمام مفاجأة مذهلة، تتمثل فى أن السادة الأجلاء الذين يفترض فيهم الوعى الكامل بالمشكلة اللغوية وأبعادها الواقعية والتاريخية يتجاهلون الحقائق الثابتة، ويقدمون تنازلات تفتح الباب واسعًا لمزيد منها، وهكذا بفضل جهودهم المخلصة وأفكارهم النيرة وقدراتهم الفذة تتحول الاستثناءات إلى قواعد، وبدلاً من أن يكون التفكير العلمى يهدف إلى تقديم بناء محكم للسلامة

اللغوية ، وارتياد الطرق القادرة على بناء هذا البناء ، تتحول الجهود نحو توسيع دائرة الشذوذ والاضطراب .

هل فى استطاعة العربية مواجهة هذه التحديات البالغة القسوة التى تستمد قوتها وبأسها من تضافر القوى المضادة واتساق حركتها المعادية لها وامتدادها إلى مختلف مجالاتها وركائزها ، قد تبدو المشكلة من التعقيد بحيث توحى للوهلة الأولى بعجز العربية وحتمية استسلامها ، والاكتفاء بما هى عليه من مواقع محدودة والتحصن فيها حتى لا تسقط بدورها . لكن المواقف العلمية لا ينبغى أن تكون وليدة الانطباعات المباشرة وإنما يجب أن تكون مبنية على تحليل علمى دقيق لكافة العوامل المؤثرة فى تشكيل المشكلة ومدى إمكانية تطوير هذه العوامل وإعادة صياغة مقوماتها بحيث تسلم إلى نتائج مخالفة لما كانت عليه نتائجها ، وبتعبير آخر تحديد درجة الثبات والتغير فيها ، واستكشاف ما قد يكون من مؤثرات ترفع درجة قبولها للتغيير فى مكوناتها ونتائجها .

فى هذا الإطار لا مناص من أن توضع فى الاعتبار الحقائق الآتية :

الحقيقة الأولى : أن التجارب اللغوية الإنسانية قد أثبتت عدم دقة ذلك التصور القديم القائل (بالجبرية اللغوية)، وأن دور الناطق باللغة ينحصر فى نطاق (التلقى) من المجتمع ومن ثم لا يمكن استخدام أى وسيلة لإعادة تشكيل ظواهر اللغة، وأن وظيفة المتلقى هى الخضوع المطلق لهذه الظواهر وخصائصها كما يتلقاها من المجتمع، وأقصى ما يمكن أن تتعرض له اللغة على لسانه بعض التغيرات الجزئية العرضية التى تخضع بدورها للقوانين اللغوية العامة وهو ذلك التطور الذى كان يرفع شعار "اللغة فطرية وغير صناعية". وهو تصور لم يعد مستطاعا التسليم به نظرا لما فيه من اضطراب وتداخل وعدم دقة، فضلا عن مخالفته لما تم بالفعل من تجارب لغوية فى الواقع وفى التاريخ.

فاللغة ليست فطرية، وإنما الفطرة تمنح الإنسان – فى تكوينه العضوى والعصبى والنفسى – القدرة على اكتساب اللغة. وإذا كانت اللغة صنعة المجتمع فالمجتمع بدوره يمكن صناعته، لأن صنع مجتمع ما ليس أمرا مستحيلا ولا يدخل فى باب الأوهام، وفى تجارب الواقع – كما فى حقائق التاريخ – ما يقطع بإمكان ذلك، فاللغة الإنجليزية فى أمريكا

الشمالية لغة مصنوعة فى مجتمع مصنوع لا يزيد عمره عن مائتى عام إلا قليلا، والإسبانية فى أمريكا اللاتينية وما اتصل بها من لغات هى بدورها لغات مصنوعة فى مجتمعات أعيد تشكيلها، والعبرية فى الأرض المحتلة من فلسطين لغة مصنوعة فى مجتمع مصطنع، ويمكنك أن تضع فى هذا الإطار العربية خارج شبه الجزيرة دون كبير تجوز، فقد حلت محل ما كان شائعا من لغات كالسريانية والقبطية والرومية والبربرية بفضل إعادة تشكيل المكونات الاجتماعية فى البلدان الناطقة بها . قد يبدو أن ثمة تحديا هو بمثابة معادلة صعبة فى هذا المجال، يتمثل فى أن صنع اللغة يحتاج إلى مجتمع يستوعب ظواهرها وخصائصها فينمو بها وينمو معها، وأن صنع المجتمع بدوره يحتاج إلى لغة أو أكثر تكون عنصرا أساسيا من مكوناته ومحورا من محاور الترابط فيه . وهذا صحيح إلى حد بعيد، لكن مؤشرات حل هذه المعادلة قائمة فى أن المنطلقات الأساسية لأى بناء لغوى – وهى العناصر الصوتية – مشتركة بين اللغات جميعا، وأما ما يتبعها من نظم متعددة متداخلة للمفردات والمركبات والجمل والأساليب فمن الثابت علميا أنها فى مراحلها الأولى تتسم بالبساطة والنأى عن

التعقيد، كما أن الثابت أيضا أنها تبنى بالممارسة وتنمو بالاستعمال .

نحن نرى أن لغة أى مجتمع هى جزء من اختيارات هذا المجتمع، ومن خصائص هذا الاختيار أنه لا يتم بشكل قسرى مرة واحدة إلى الأبد، بل هو يتجدد دائما عبر المراحل التاريخية ليعبر عن إرادة المجتمع فى كل مرحلة، وما يحدث من تغيرات جزئية فى بعض المراحل ليس سوى مؤشرات على حدوث التغيرات الكلية، فإن من المقرر علميا أن التغيرات الكمية تثمر بالضرورة تغيرات كيفية تصل بها إلى مداها .

علينا إذن أن نختار بين العربية وما يراد فرضه على هذا المجتمع من لغات بديلة، ويجب أن تكون لدينا شجاعة اتخاذ القرار، وما يترتب عليه من الأخذ بالأساليب المؤدية إلى النجاح فيه، فالتحدى الحقيقى هو تحدى الاختيار والأخذ بنتائجه، والعربية الآن هى اختيار الأغلبية الكاسحة فى أرجاء الوطن الممتد من الخليج إلى المحيط، وعلى النظم الحاكمة والجماعات المتنوعة وأولئك الذين يصنفون أنفسهم بالنخب المثقفة أن يلتزموا بهذا الاختيار، وأن يكونوا قادرين على وضع الخطط الكفيلة بتحقيق النجاح له بحيث تصبح

اللغة المختارة حية فى كل موقع، وعلى كل مستوى، أما ضبابية المواقف وهلامية الآراء ومحاولة الاستعاضة عن العمل بالشعارات وتزييف المواقف فهى صور من العجز عن مواجهة التحدى، وإيذان بالفشل فيه .

الحقيقة الثانية : أنه لا يجوز أن نقع أسرى تلك الأوهام الشائعة فى الدراسات اللغوية، التى تقرر بشكل قاطع أن اللغة تقبل التغير وترفض التغيير، والتغير تلقائى وذاتى وغير موجّه، أما التغيير فهو على العكس منه إرادى ومخطط وموجّه، وكثير من اللغويين يأخذون بهذه المقولات ويقررونها حقائق مطلقة، ويبنون عليها مواقفهم فى الدراسات اللغوية، فالتغير الذى يعرض لمستويات اللغة المختلفة عندهم أو لجوانب منها يتم عشوائيا منفلتا عن السيطرة بعيدا تماما عن إرادة الناطق اللغوى، وليس فى وسع أحد وفق هذه المقولة بشقيها أن يوقف التغير ولا أن يوجّه التغيير. وهى مقولة عندنا غير دقيقة، بل لا نتجاوز إذا قلنا غير صحيحة. والقضية فى جوهرها مرتبطة بوسائل السيطرة على عوامل التواصل اللغوى، فإذا تم ضبط هذه الوسائل أمكن من خلال هذا الضبط القيام بالتوجيه اللغوى الضرورى فى الاتجاه المحدد، ولابد أن يكون

هـذا الاتجـاه بداهـة ملتزمـا بخطـة كليـة تحكمـه. واللغـة فـى التحليل الموضوعى الدقيق تقبل التغير الذاتى كمـا تقبـل أيضـا التغيير الإرادى، والفارق الجوهرى بينهمـا ليس فـى قبـول الأول ورفض الثانى وإنمـا فـى درجـة الاسـتجابة وسـرعتها ، وفـى هـذا المجال أحسب أن التغير اللغوى يتم على التراخى فـى نطـاق فـترة زمنيـة متطاولـة ، أمـا التغـيير فإنـه إذا كـان فـى إطـار خطـة محكمة تستخدم الوسائل المتضـافرة يمكـن أن يتحقـق خـلال فـترة زمنيـة وجيـزة نسـبيا ، قـد يحتـاج التغير إلى أجيـال متعـددة حتى يمكـن إدراك الفـروق بـين مـا كـانت عليه الظواهر التـى نالها التغير ومـا أصبحت عليه ولا يحتـاج التغيير إلى أكـثر من جيلين يتجلى بعدهما بوضوح ما تحقق من متغيرات .

الحقيقـة الثالثـة : أن بنـاء اللغـة ليس أمـرا عشـوائيا ولا يصـدر عـن اجتهـادات ذاتيـة قـد تعبّـر فـى بعـض مجالاتهـا عـن قفـزات فـى الفـراغ، وإنمـا يعتمـد هـذا البنـاء علـى رؤيـة علميـة دقيقة لمستويات اللغة وعناصرهـا وخصائص كـل مسـتوى منهـا وعنصر فيها والضوابط الحاكمة لها والنظم الجامعة بينها من جهة ، ومن جهة أخرى تنمية أساليب التواصل اللغوى والتسـيق بينهـا بمـا يحقـق الغايـة المرجـوة منهـا ، إذ إن انتقـال اللغـة فـى

محيط الناطقين بها لا يتحقق بالرغبات وحدها ولا يتم بالأمنيات وإن تكرر إلحاحها بل باللجوء إلى الأساليب المتعددة للتواصل اللغوى والتمكين لهذه الأساليب فى بناء مقدرة لغوية صحيحة تستوعب اللغة وتحسن التعامل بها قراءة وكتابة وفهما ووعيا بالمعانى والدلالات فى مختلف المواقف والحالات، وفى طليعة هذه الأساليب النظم التعليمية والعلاقات الاجتماعية والنشاطات الثقافية والنصوص الدينية وما يتصل بهذا كله من أدوات التعبير والتوصيل، وتحقيق أقصى قدر من الاتساق بين هذه الأدوات شرط حتمى للوصول بها إلى غاياتها المرجوة، فإذا فقد هذا الشرط تعذر تحقيق هذه الأهداف.

إن من الممكن عمليا أن تكون لدينا دراسات مفصلة ودقيقة عن مستويات اللغة وضوابطها وعلاقاتها وخصائصها بحيث يستطيع المحلل المدقق أن يقرر أنه لا سبيل معها إلى مزيد من الدراسات ومع ذلك يظل النشاط اللغوى الإنسانى بمعزل عن الممارسة الحية التى تترجم هذه الخصائص فى مجالات التعبير المختلفة، ومرد ذلك إما إلى انفصام الصلة بين المعطيات النظرية وما تقرره من نظم والجوانب العملية

التطبيقية وما تتبعه من تقاليد ، وإما إلى تضارب وسائل التوصيل وعدم التزامها بالتكامل فى إجراءاتها للوصول إلى أهدافها المشتركة . وفى هذا المجال يمكنك أن تضع ما تراه الآن من تناقضات بين الأدوات المختلفة للتواصل اللغوى كالتعليم والبحث العلمى والثقافة والممارسات اللغوية المختلفة كالنشاطات المتنوعة لأجهزة الإعلام؛ بل بوسعك أن تلمس هذا التناقض فى الوسيلة الواحدة كالتعليم مثلا حين تفاجأ بالتزاحم اللغوى على الطفل الذى لم يبلغ السنوات الثمانى يصل إلى مستوى يناقض كافة المقولات المقررة فى التربية وعلم النفس التعليمى، حين تبلغ عدد اللغات التى تفرض على مثل هذا الطفل فى بعض المدارس ست لغات هى : الإنجليزية والفرنسية والألمانية والعربية الكلاسيكية متمثلة فى بعض النصوص الدينية والعربية المعاصرة من خلال بعض الأناشيد ، وأخرى سابعة يعايشها الطفل فى نشاطاته المدرسية وفى خارجها ثم يقال لنا بعد ذلك : إن العربية لغة التعليم أو – فى الحد الأدنى – نحن نعلم العربية ، وجلى أنه لا شىء من ذلك يتم على الإطلاق فى ضوء الحقائق العلمية الثابتة .

الحقيقة الرابعة : أن الموقف بالنسبة للعربية أيسر مما يبدو فى ظاهره من تعقيد برغم كل ما تواجهه، فلسنا بصدد مجتمع يعاد بناؤه إنسانيا واجتماعيا ومن ثم لغويا، ولسنا بصدد لغة يتم استكشاف أبعادها وعلاقاتها ونظمها لاختيارها أداة للتواصل فى هذا المجتمع، فقد تكامل بناء المجتمع وتم اختيار لغته المعبرة عن موروثاته الفكرية والثقافية وقيمه الروحية والسلوكية، وتحددت بوضوح مستويات لغته المختارة وضوابطها وإمكانياتها، واختبرت كثيرا وطويلا تطبيقاتها العملية فأثبتت نجاحها، والمطلوب فقط توظيف جميع أدوات التواصل لتحقيق وجود حىّ وعملى لهذه اللغة على ألسنة الناطقين بها من أبنائها . وهذا ليس مستحيلا وإن بدت صعوبته واضحة، إنه يتطلب أول ما يتطلب مجموعة من المحددات الأساسية ليتم الأخذ بها ومراعاتها، وفى طليعة هذه المحددات أن يكون الحفاظ على اللغة ومقوماتها أساسا عمليا تبنى عليه كل الخطط والبرامج، ومرتكزا محوريا تدور حوله كافة النظم والأساليب . فى هذا الإطار يأتى ضرورة إنشاء لجنة عليا تكون مهمتها التنسيق الكامل وتحقيق التكامل بين جميع الوسائل والقطاعات، ويصبح وضع قواعد

شاملة للمجالات اللغوية وما يتم فيها من نشاطات مسألة حتمية، كما يتحتم إعادة هيكلة التعليم لغويا بحيث يراعى فيه أن يكون بالعربية دون مزاحمة من لغات أخرى – محلية أو أجنبية – حتى سن العاشرة ولابد أن يراعى فى هذا التعليم الحقائق الأساسية فى تعليم اللغات، وهى أن هذا التعليم لا يتم إلا من خلال الدربة والمران والممارسة والتعايش المستمر، وليس من خلال تحويل اللغة إلى مجموعة منفصلة من العلوم تكون مهمة المتلقى حفظ كل علم منها على حدة ، فالقواعد وحدها والنصوص وحدها والدراسات التعريفية باللغة وتراثها الثقافى وحدها والدراسات الجمالية وحدها، لكل منها أفقه الخاص وأهدافه المحددة، وهذا يعنى أن المتلقى إنما ينظر إلى (العلوم) التى تتصل بها باعتبارها منقطعة الصلة عن بعضها، ولا يدرك أن النشاط اللغوى الحى إنما يتأتى من خلال استيعاب معطياتها والتمكن منها ولا يتم ذلك من غير ممارسة مستمرة ومتواصلة فى المدرسة وخارجها، وهى ممارسة يجب أن تحاكى مثلا لغوية صحيحة لا مناص من تقديمها للمتلقى باستخدام الوسائل المتطورة القادرة على أن تغزو وعيه وتترسخ فيه حتى تصبح جزءا من اللاوعى، ومن ثم بوسعنا حينئذ أن

نقول : إن (العربية) قد أصبحت سليقة عند أبنائها . وفى هذا الإطار لابد من تحديد المعجم اللغوى المناسب للأعمار المختلفة بناء على معايير علمية وليس مبنيا على ملاحظات شخصية، ويصبح وجود أربع مستويات من المعجمات التعليمية - لمن دون الثانية عشرة، ولمن بين الثانية عشرة والسابعة عشرة، ولمن بين السابعة عشرة والثانية والعشرين، ثم لمن هم فوق ذلك - ضرورة حتمية واجبة التحقيق الفورى، وبدهى أن تكون الممارسات اللغوية فى كافة القطاعات ملتزمة بالصواب اللغوى، وأن يكون التمكن من اللغة وإتقان التعبير بها جزءا من دسوغات الممارسات العامة فى كل المجالات، وفى طليعتها الممارسات السياسية والثقافية والدينية والاجتماعية، ويكون العجز عنه عقبة تحول دون الانطلاق فيه إلى المواقع القيادية، ومن المخجل أن يكون عدم الاهتمام بالعربية سمة واضحة فى القادة فى مختلف المواقع، وأن تجرى على ألسنتهم أنماط من الأخطاء الدالة على انحطاط الوعى اللغوى، والوعى اللغوى ليس منبت الصلة بالقدرة العقلية بل يعبر عنها، مما يدل دلالة قاطعة على سفاهة العقل وفساد الوعى وضحالة المقدرة

عند هؤلاء القادة، واضمحلال إرادة المجتمع فى وضع القواعد الدقيقة لاختيار قياداته .

وأكتفى فى هذه المرحلة بهذا الإجمال، تاركا التفصيل إلى موضعه المناسب من المشروع اللغوى الذى أرجو أن يكتمل صدوره فى وقت قريب .



نقطة البدء الأساسية عندى ما أتصور أنه من (الحقائق) المطردة التى لا أظن أن فيها خلافا كثيرا، على كثرة ما يمكن أن يثار حول أى حقيقة من خلاف، لأن من المسلّم به عندى أن الخلاف يمكن أن يمتد إلى كل شىء، ويغلّف كل قضية، ويعرض لكل فكرة، وبخاصة تلك التى تدور حول ما يوصف بأنه من (الحقائق) أو (الثوابت) فى العلم، لأن الأحكام العلمية فى التحليل النهائى مرحلية ونسبية ولا مجال فيها لإطلاق ولا سبيل معها لتعميم، والذين يزعمون أن قوانين العلم هى حقائق علمية لها صفة الثبات يسرفون على أنفسهم فى التجاوز إلى درجة تقربهم إلى الذاتية وتنأى بهم عن الموضوعية، فليس فى العلم شىء ثابت، لأن العلم يتناول الظواهر المادية التى لا مجال فيها لادعاء الثبات، وحتى ما كان يقال على سبيل التهكم من أن عبارات مثل : السماء فوقنا والأرض تحتنا من قبيل اللغو الذى لا يفيد لم يعد أمرا مقبولا وصار من قبيل التفكه الغث والطرف الباردة السمجة، إذ من المستطاع فهم معان تقدم فوائد متعددة فى مثل هذه العبارات، أهونها تحديد موقع المتكلم وأين يكون،

فالظواهر الكونية متغيرة، والكون نفسه يتغير، والعلم بدوره متغير، ولا يقولن أحد إن مثل هذه العبارات تحمل قوانين تدعى العموم والثبات، فذلك ما لا أملك أنا أو غيرى تقريره، وأقصى ما نستطيع أن نأخذ به أن ما يقال مبنى على ما نعلم، وما نعلم ليس إلا جزءا يسيرا مما يقبل العلم، وما يقبل العلم ليس إلا جانبا محدودا مما يحتويه الكون، لأنه يتناول ما هو موجود بالفعل، أما ما هو موجود بالقوة من صور تتولد وتتجدد فلا سبيل إلى علم به من قريب أو بعيد .

ونقطة البدء الأساسية عندى أن ثمة فارقا بين (اللغة) و (علومها) وأن إتقان اللغة شىء وإتقان علوم اللغة شىء آخر، وأن أحدهما لا يفضى بالضرورة إلى الآخر، ومن ثم كان من الممكن أن يحسن الإنسان الاتصال باللغة وأن يتمكن منها إذا سلك السبل الموصلة إلى التمرس العملى بها والتى تمنحه المقدرة فيها على اختلاف مستوياتها وخصائصها دون أن يفقه قوانين هذه المستويات أو يلم مجرد إلمام بضوابطها، أو يعرف حتى العلوم التى تعرض لها، وذلك عندى شبيه إلى حد بعيد بقراءة القرآن والعلاقة بين هذه القراءة وما قدمه الفكر الإسلامى من علوم للقرآن الكريم، تتناول كل ما يتصل به

من ألفـاظ ومعـان ووقـائع وقصـص ومواقـف وأحـداث وقضـايا كالتفسير والحديث وأسباب النزول والناسخ والمنسوخ والمكى والمدنى والمحكم والمتشابه والعام والخاص وتخصيص العام وتعميم الخاص إلى غير ذلك من علوم لا يشترط الإلمام بها فضلا عن التبحر فيها لإتقان القراءة وصحتها وجمالها . ومن الثابت واقعيا أن معظم القراء لا يعرفون هذه العلوم ولم يتصلوا بها ولم يحل ذلك دون تبوئهم فى القراءة مكانة رفيعة فى حسن الداء وصحة القراءة .

إذا أراد فرد أو مجتمع أن يتعلّم لغة ما وجب عليه أن يتخذ الوسائل التى توصله إلى هذا التعلّم، أما إذا أراد أن يتعلم علوم هذه اللغة فثمة أساليب أخرى هى التى يجب اتباعها ، ولا مجال للخلط بين الأمرين . فعلوم اللغة مجموعة من القوانين والضوابط التى تحدد كل مستوى من المستويات فى النظام اللغوى، ومعرفة هذه العلوم ليس السبيل إلى معرفة اللغة معرفة عملية ، فبوسع الدارس للصوتيات أن يعرف مخارج الأصوات ومجاريها وصفاتها والعلاقات التبادلية بينها تأثرا وتأثيرا والنظم المقطعية لها وقواعد النبر والتنغيم فيها إلى آخر ما هنالك من مباحث صوتية ولكن ذلك لا يعنى مقدرته العملية

على التعامل باللغة تعاملا صحيحا من الناحية الصوتية، وكذلك الأمر فى مستوى الكلمة، فإنه يمكن أن يدرس خصائص الكلمات من حيث التجرد والزيادة والجمود والاشتقاق والصحة والاعتلال والتذكير والتأنيث والإفراد والتعدد والتصغير والتكبير إلى غير هذه المباحث الخاصة بالبنية ولكن معرفته بها لا تعنى مقدرته على النطق الصحيح بالمفردات، وقل مثل هذا فى مستوى التركيب فإن من الممكن أن يحيط الدارس بالنظم التى تحدد علاقات الكلمات فى داخل الجملة من حيث المكونات الأساسية والتكميلية والروابط التى تجمعها ومواقعها الأصلية والتبادلية وحالاتها والأشكال النمطية لها وما يتصل بهذا كله من قواعد، فيعرف المعرب والمبنى والمعرفة والنكرة والمبتدأ والخبر والفعل والفاعل والأدوات على اختلاف أنواعها ووظائفها، ولكنه لن يستطيع بهذه المعرفة أن يتقدم من المقدرة اللغوية الصحيحة خطوة واحدة. وهذا يفسر ما يشاهد عمليا من أن كثيرا من الذين يعلّمون اللغة لا يتقنونها، ولا يحسنون النطق الصحيح بها، ولا يجيدون كتابة صفحة واحدة تخلو من الأخطاء البشعة التى يسقطون فيها، لا لجهلهم

بقوانين اللغة وضوابطها ، وإنما لعدم تمرسهم بها واقتصارهم فى اتصالهم بها على الوقوف على الجانب النظرى دون أن يحيلوا هذه المعرفة النظرية إلى معايشة عملية تتخذ من الدربة والمران وسيلة لغرس التمكن منها حتى تتحول بالممارسة المستمرة إلى مقدرة تتأبى على الخطأ وتمضى تلقائيا فى اتباع الأنماط الصحيحة لغويا فى مختلف المستويات، واللغة فى ذلك شبيهة بتعلم المشى، فالطفل فى مراحل حبوه الأولى لا يستطيع أن ينتقل خطوة دون أن يتعثر، ويستمر ذلك معه حتى تتطور قدرته بازدياد تجربته، إلا أن يأتى يوم يمارس فيه المشى من غير أن يفكر فيه، فيكون بذلك قد بلغ مرحلة النضج التلقائى فى هذا المجال .

وإذا كانت دراسة علوم اللغة على اختلافها ليست المدخل الصحيح للتمكن منها فبم نفسر هذا الحرص الشديد على إثقال كاهل العملية التعليمية بالساعات المخصصة لهذه العلوم فى المراحل المختلفة وهى لم تثمر عمليا ما يشير إلى إجادة المتعلمين لها؟ وهل ثمة وسائل مختلفة قادرة على تحقيق هذا الهدف؟ وللإجابة عن السؤال الافتتاحى لا مناص من أن نبدأ

بتساؤل أوّلى عن الأهداف المرجوة من الساعات المخصصة لدراسة (العربية) وهل غاية هذه الساعات إتقان اللغة أو معرفة علومها – لا أظن أحدا من المتخصصين الذين يتابعون خطط الدراسة وبرامجها وموضوعاتها وأهدافها فى مراحل التعليم المختلفة يملك من الشجاعة ما يقرر به أن ما يقدم فى إطار هذه الساعات غايته إتقان (العربية) والتمكن منها، لأن الهدف المباشر منها الذى تتجه إليه جميع الجهود والذى تتوجه إليه كافة المقاييس فى تقييم التلاميذ فى المراحل المختلفة ومعلميهم ينحصر فى تعليم (مختارات) من بعض (علوم العربية) يتصل بعضها بقواعدها، وبعضها بتراثها، وبعضها ببعض عناصرها الجمالية وقضاياها النظرية، دون أن تتطلع إلى ما وراء ذلك من بصر باللغة نفسها وتمرس بأساليبها وممارسة عملية لها بما يستجد من أدوات التواصل التى يجب اللجوء إليها لغرس القدرة عليها والتمكن منها قراءة وكتابة وفهما ووعيا يمكن أن يكون منطلقا تبدأ منه محاولة الاتصال بالجوانب العملية للعلوم اللغوية .

ثمة مرحلتان إذن لابد من معالجتهما على التوالى لا على التزامن، وفى كل مرحلة منهما لابد من مراعاة الأهداف

المرحلية والنهائية، المرحلة الأولى مرحلة إتقان العربية، وغاية هذه المرحلة غرس القدرة على الاتصال باللغة اتصالا صحيحا؛ باستخدام كافة الطرق الموصلة إلى ذلك فى التعليم والنشاط داخل المدرسة وخارجها وإحاطة المتلقى بنوع من المعايشة المستمرة لنصوص اللغة التى ينبغى أن تكون غير بعيدة عن المعجم الخاص بالمرحلة الزمنية التى يعيشها، ومن الممكن فى هذا المجال اللجوء إلى أشرطة الكاسيت والفيديو وبرامج الكمبيوتر وبرمجة النشاطات المدرسية فى هذا الاتجاه كجماعات الإلقاء والأناشيد والخطابة والتمثيل والإذاعة المدرسية والمسابقات الفصلية، ولا ينبغى فى هذه المرحلة اللجوء إلى (علوم) العربية . لما يحدثه ذلك من إيقاف لنمو الحصيلة اللغوية، وإذا كان هذا هو الهدف الجوهرى فى هذه المرحلة فإن من المحتم أن تتسق أساليب التقييم مع هذا الهدف، وبهذا تتوخى اكتشاف مستوى القدرة على القراءة والكتابة والفهم، لا تتجاوز ذلك إلى التحليل وتبيان المقومات التركيبية وشرح العناصر الجمالية إلى غير ذلك من أهداف المرحلة الثانية وهى مرحلة الإلمام بعلوم العربية .

وتبدأ هذه المرحلة الثانية من استخدام المقدرة اللغوية التى تم استيعابها واختبارها فى المرحلة الأولى للتطرق إلى بناء مقدرة على التحليل من خلال الإحاطة بالمبادئ الأساسية لمجموعتى العلوم اللغوية : العلوم التصويبية، والعلوم الجمالية، ولا ينبغى أن يكون ما يقدم فى هذه المرحلة منفصلا بحال عن متطلبات المرحلة الأولى وأهدافها، بل يجب أن يكون مؤكدا لها، ومن ثم لا يجوز أن يكون الاهتمام بهذه العلوم منصبا على القواعد النظرية إلا بقدر ما تكون هذه القواعد موضحة لجوانب التركيب اللغوى، مضيئة للأبعاد الجمالية فيه .

فى هذا الإطار الكلى يجب أن يعاد النظر فى خطط تعليم العربية فى مراحل التعليم العام، وفى الوسائل المتبعة لتنفيذ هذه الخطط . أما فيما يتصل بالخطط فإن من المحتم الآن تخصيص السنوات الست الأولى لبناء المقدرة اللغوية . وأن تخصص السنوات الست التالية لهدفين متكاملين متداخلين : زيادة المقدرة اللغوية من ناحية وتحصيل القدرة على التحليل من ناحية أخرى، ولا يجوز فصل أى منهما عن الآخر وإلا أسلم ذلك إلى اضمحلال المقدرة اللغوية وتآكلها وقصور التحليل عن فهم اللغة واستيعاب مقوماتها من خلال نماذجها . وأما فيما

يتصل بالوسائل فإن علينا أن نراعى أمورا عدة، أولها عدم الاقتصار على الأساليب الورقية وما شاكلها، وهى أساليب لم تعد قادرة وحدها على بناء الأهداف المرتجاة من العملية التعليمية بعامة، ومن تعليم اللغات بخاصة، ومن تعليم العربية بوجه أخص، بل يجب أن يكون إلى جوارها الأساليب السمعية والبصرية والحركية التى تتضافر جميعا على تحصيل المقدرة اللغوية فى مرحلتيها، مرحلة التحصيل ومرحلة التحليل، وثانيها ضرورة التكامل بين المراحل، وبين سنوات كل مرحلة، وبين مقررات السنة الواحدة، وبين الموضوعات فى المقرر الواحد، بحيث تكون العملية التعليمية مجموعة من الدوائر المتداخلة التى يتحقق فى كل منها الاتساق من ناحية وسلامة التواصل بالدوائر الأخرى من ناحية وتقديم رؤية كلية للعربية تستوعب أنماطها وقوالبها وأطرها من ناحية ثالثة وخصائصها التعبيرية والجمالية من ناحية رابعة وتجسد حيويتها ومرونتها من ناحية خامسة وتزهر من خلال هذا كله اليقين الذى لا يخالجه شك فى صلاحية العربية للتعبير الحى عن مستجدات الحياة المعاصرة ومتغيراتها.



النحــو

مقولات أساسية

قضية (تعليم النحو العربى) من القضايا التى اتسمت - وتتسم - بالأهمية البالغة، هكذا كان شأنها فى الماضى، وهذا هو حالها اليوم، وما أحسب إلا أن هذا هو أمرها إلى أن يرث الله الأرض ومن عليها، وما ذلك إلا لأن النحو صلب العربية وهيكلها، ومحور مبناها، وعماد معناها، وقاعدة وظائفها، وأساس تصرفها. لذلك لم تفقد قضية (تعليم النحو) - برغم طول الزمن عليها وامتداده بها - شيئا من أهميتها، ولم تخلق جدتها، ولم تذهب قيمتها، ولم تخمد فاعليتها، ولم تزل - قط - الحاجة إلى العناية بها، وبحث جوانبها ومجالاتها، وحسبنا أن نرجع إلى قوائم المصنفات النحوية ونلم بطرف من تاريخها، ونقف على أسباب تأليفها، وعوامل تصنيفها، لندرك أن (تعليم النحو) كان أحد العوامل الرئيسة فى تعددها وتنوعها، إن لم يكن العامل الأشد تأثيرًا فيها.

ومن الممكن تناول قضية (تعليم النحو) من جوانب مختلفة وزوايا متعددة، بوسع الدارس المتفحص أن يجد فى كل جانب من جوانبها معالم ليست فى غيره منها، وأن يلمح

فـى كـل زاويـة مـن زواياهـا خصـائص تنفـرد بهـا وتميزهـا . وأحسب أن فى طليعتها جميعًا المستويات الأربعة الآتية :

المستوى الأول : تناول القضية من الناحية التاريخية[1] :

بما يعنيه هذا التناول من رصد الظاهرة تاريخيًا ثم تحليلها ، وما يتطلبه ذلك من الوقوف على طبيعة العملية التعليمية وأساليبها ، وتحديد حجم قضية (تعليم النحو) فى كل مرحلة من مراحلها ، والتعرف على العوامل المؤثرة بها ، وتحديد نتائجها وبيان مدى ما كان لذلك كله من أثر مباشر فى وضع المصنفات التعليمية فيها .

وهذه القضايا جميعًا أدخل فى باب (تاريخ التعليم) منها فى باب (مناهج التعليم) وغاية الدراسة التاريخية التعرف (إلى ما كان على نحو ما كان) ، باستعمال كافة الوسائل المتاحة للوصول إلى هذا التعرف، من نصوص وأخبار ، وآثار ،

---

(١) انظر – مثلا لذلك – : (النحو التعليمى حتى منتصف القرن التاسع الهجرى) وهو بحث للمؤلف منشور بالعدد الثانى بمجلة معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى . و(النحو التعليمى فى خمسة قرون) وهو بحث للمؤلف أيضا منشور ضمن كتاب : (بحوث لغوية وأدبية).

إلى غير ذلك من أدوات يمكن أن يوظّفها الباحث لكشف جوانب الظاهرة التى يدرسها وإضاءة مختلف جوانبها . وبالرغم مما قد يلمسه الدارس لتاريخ التعليم فى الدولة الإسلامية من صعوبات لقلة المصادر التى عرضت لهذا الموضوع قديما وحديثا[1] ، فإن من الممكن مع ذلك قهر هذه الصعوبات

---

(١) اعترف بأننى لا أعرف ممن تناول تاريخ التعليم بالدرس المباشر فى تراثنا العربى غير عبد القادر النعيمى المتوفى سنة سبع وعشرين وتسعمائة ، فى كتابه : (الدارس فى تاريخ المدارس). أما المعاصرون فباستثناء ما فعله الدكتور أحمد شلبى عن:= =(تاريخ التربية الإسلامية) والدكتور أحمد فؤاد الأهوانى عن : (التربية فى الإسلام) ، والدكتور كامل الفقى عن : (الأزهر) والدكتور ناجى معروف عن : (نشأة المدارس المستقلة فى الإسلام) و (مدارس واسط) و (تاريخ علماء المستنصرية) و (مدارس مكة) ، والسيد / عبد الرحمن صالح عن : (تاريخ التعليم فى مكة) ، فإن : إسهام الباحثين فى هذا المجال مازال محدوداً لا يتجاوز اللمحات العارضة التى يستطرد إليها أثناء دراسة موضوع يتصل بالحياة العقلية أو العلمية . دون أن يتناوله بالتحليل المباشر ، وحسبك مثلا أن ترجع إلى ما كتبه الدكتور أحمد عزت عبد الكريم فى (تاريخ التعليم فى عصر محمد على) والدكتور سعيد عبد الفتاح عاشور عن : (التعليم فى مصر) والدكتور محمود عبد الرازق شفشق عن (التربية الإسلامية) و (التعليم فى عهد المماليك والاحتلال العثمانى) ضمن (تاريخ ونظام التعليم فى جمهورية مصر العربية) والدكتور أحمد بدوى عن :

بالتحلى بالصبر والدأب فى استقصاء ما ورد فى كثير من المصادر من شذرات مبثوثة متفرقة، تناولت (المدارس) و (المساجد) و (العلماء) و (المدن) و (الأزمنة) بالتأريخ. فإنها جميعًا دأبت على أن تذكر ما قد يتصل بالعملية التعليمية وبخاصة فى جانبها التاريخى[1].

(الحياة العقلية فى عصر الحروب الصليبية) والدكتور سيد إبراهيم الجيار عن : (تاريخ التعليم الحديث فى مصر وأبعاده الثقافية).

(١) أجد من واجبى أن اقرر أن دراسة (تاريخ التعليم) - برغم كل ما يحفها من صعاب - ممكنة، بل إن من الممكن تتبع ما يمكن وصفه بأنه من قبيل (الاتجاهات التعليمية) - وبخاصة فى تعليم (العربية) و (النحو) - وذلك بالعودة إلى مجموعات متكاملة من المصادر يأتى فى طليعتها : كتب التاريخ (سواء التاريخ العام، أو تاريخ الأقاليم، أو المدن، أو الحكام) وكتب الطبقات، والمعارف العامة، والرحلات والبرامج العلمية.

المستوى الثانى : تناول القضية من الناحية الموضوعية[1] :

بما يفرضه هذا التناول من استكشاف (مستويات) التعليم النحوى ومراحله، وتبيان (المناهج) التى اتبعت فى هذه المستويات والمراحل، وتحليل (المصنفات) الموضوعة لكل منها، أو لها فى مجموعها، وجلاء خصائصها وتوضيح عناصرها ومقوماتها، واستخلاص الجوانب الإيجابية والسلبية فيها .

وأرجو أن يكون واضحًا فى الذهن أننى حين أجعل (البحث الموضوعى) فى مقابل (الدرس التاريخى) لا أشير بذلك إلى أن الدراسات التاريخية تفقد بطبيعتها مقوِّمات الموضوعية، وتصدر من حيث هى عن رؤية ذاتية، فذلك ما لا أهدف إليه فضلاً عن أنه فيما أتصور غير صحيح، فإن الدراسات التاريخية شأنها شأن كافة الدراسات الاجتماعية – مرتبطة بالمنهج الذى يتبع فيها، والغايات المرجوة منها، وعلى ذلك فإنها

---

(١) اشير هنا إلى نموذج من نماذج البحث الموضوعى لمشكلة تعليم النحو بما عرضت له من تحليل (المشكلات المتصلة بالمنهج) وحدها فى بحثى عن : (الخصائص المنهجية فى النحو التعليمى) وهو بالعدد الثانى من مجلة كلية اللغة العربية، بجامعة أم القرى .

– متى التزمت شروط وأساليب البحث العلمى وخطواته – دراسات موضوعية، تبرأ من الذاتية أو تكاد، أما إذا لم تلتزم بهذه الشرائط والخطوات فإنها تصدر عن تعسف فى الرؤية بوسعك أن تسميه ما شئت، قل هو رؤية ذاتية، أو آراء شخصية، أو خواطر غير موضوعية . ولكن البحث التاريخى ليس وحده حينئذ الذى يوصف بذلك، فإنه آنئذ كغيره من البحوث الاجتماعية التى لا تتحرى الأخذ بالضوابط الموضوعية.

ليس القصد إذاً إدانة الجانب التاريخى من الدراسة، وإنما الغاية التى أرجو أن أوضحها هنا أن درس الظاهرة الاجتماعية – وهى هنا تعليم النحو – يمكن أن يتم فى (أطر) متعددة، من بينها الإطار التاريخى الذى يعرض لمسارها الزمنى، والتحولات التى تصيبها، تلك التحولات التى تمتد عن تطاول الزمن عليها أو تغير المكان بها . كما أن من بينها أيضًا الإطار الموضوعى، الذى يهدف إلى تحديد المنهج الذى يتبع فى معالجة الظاهرة موضوع الدراسة، وهى كما ذكرنا منذ برهة (تعليم النحو) – وهل كان هذا المنهج يهدف إلى(تعليم العامة) أو إلى (تعليم الصفوة)، وهل كان يبدأ من

(الجزئيات) أو من (الكليات) ، وهل كان يعنى بـ (النصوص اللغوية) أو ينصرف إلى ذكر (القواعد النحوية) ، وهل كان يحرص على تنمية القدرة على (الحفظ) فيتوجه إلى الذاكرة أو يعنى بـ (التحليل) فيتوجه إلى ما فوق الذاكرة من قدرات عقلية .

وأحسب أنه فى ضوء هذا التوضيح قد أزلنا شبهة وجود (تداخل) أو (تعارض) بين هذين المستويين من مستويات الدراسة : مستوى العرض التاريخى ومستوى التناول الموضوعى.

المستوى الثالث : تناول القضية من الناحية الواقعية :

بما يستلزمه هذا التناول من معايشة فعلية للتجارب العملية فى تعليم النحو فى حياتنا المعاصرة، والتعرف على الأساليب المتبعة فى كل مرحلة من المراحل التعليمية، والنظريات التى تحكمها، والنتائج التى تحققها، ثم تقييم هذه الأساليب فى ضوء المحصلة النهائية للعملية التعليمية .

المستوى الرابع : تناول القضية من الناحية التجريبية :

ويكون ذلك بالتوصل إلى وضع طرق تعليمية جديدة تهدف إلى استكمال ما فى الطرق والأساليب المتبعة حاليًا من نقص، وتقويم ما فيها من خلل، وسد ما بها من ثغرات، حتى تكون قادرة على أن تستقطب كافة العوامل المواتية لنجاح العملية التعليمية، وعلى أن تتخلص من كافة العوامل المعوقة أو المنافية له، ثم وضع هذه الطرق موضع الاختبار العلمى بالقياس إلى ما هو متبع بالفعل فى العمل التعليمى الحالى. والالتزام – فى قياس النتائج – بالتحليل الموضوعى، على نحو يفتح الباب للنظر باستمرار فى طرق التعليم المتبعة بغية تقويمها، حتى تكون قادرة دائمًا على تحقيق الأهداف المرجوة منها.

❖ ❖ ❖

ومن الحق أن أقرر أن موضوعية البحث العلمى تفرض قبل النظر فى هذه المستويات كلها أن نلقى نظرة أولية تكون مدخلاً للقضية، وسبيلاً إلى تصور عام لها، ووسيلة لإدراك علاقاتها، نظرة تضع (إطار القضية) أمام الباحثين، باعتبار أن هذا الإطار هو (المفتاح) الذى يفتح بابها ويلقى بصيصًا من

ضوء على محتوياتها، ويكشف بإجمال بعض دروبها وعلاقاتها، أو هو (التعريف) الذى لابد منه للتعرف على عناصر القضية وأطرافها، وبدونهما لا تنتقل إلى الذهن صورتها، ولا تتحدد فى الفكر ملامحها .

إن تحديد هذا الإطار يجب أن يسبق – فيما أرى – كل مرحلة من مراحل التحليل، وكل مستوى من مستويات التناول، لا لكونه (مفتاح) القضية و (تعريفا) صحيحًا بها فحسب، بل لأنه – مع ذلك وقبله – نتاج عدد من الاعتبارات، التى يمكن أن تعد مقدمات، والتى تتمثل فى الحقائق الثلاث الآتيات :

١- أن التعليم – مهما كانت طبيعته وأهدافه – وظيفة اجتماعية .

٢- أن لكل وظيفة اجتماعية نظامًا يلبى حاجتها، ويحقق غاياتها .

٣- أن النظام يستلزم تحديد العناصر المشاركة فى بنائه، والتزام كل عنصر بأداء وظيفته فيه، واتساق العناصر فيما بينها، وتكاملها فى القيام بواجباتها .

ومقتضى هذه الاعتبارات أن النظرة الكلية للقضية يجب أن تسبق كل تحليل للتفصيلات الجزئية، إذ إن هذه النظرة هى التى تضع القضية فى موقعها من البحث العلمى، وتبين بذلك حجمها فيه، وأهميتها له، والاتجاهات والأهداف التى يجب تحريها فى تناولها، والأسس التى لا يصح لذلك إهمالها.

وأحسب أن الأسس السبعة الآتية كفيلة – فى مجموعها – بتحديد مقومات هذه النظرة الكلية، وبيان هذا الإطار العام لها.

<u>الأساس الأول</u> : أنه لا مفر من تحديد وظيفة النحو وغاياته :

ولقد شاع فى بعض المراحل التاريخية القول بأن وظيفة النحو بيان قواعد اللغة وضوابطها، وغايته غرس المقدرة على التمكن منها، فهمًا لأساليبها، وتعبيرًا بها. ومقتضى ذلك أن (تعليم النحو) ليس غاية تطلب لذاتها، بل وسيلة لغايات أخرى غيرها.

ولقد يكون لمثل هذا القول أصل تاريخى، بيد أنه لم يعد له اليوم من قيمة حقيقية تتجاوز قيمته التاريخية، التى تتمثل فيما يحمله من إشارة إلى بعض أسباب نشأة هذا العلم

فـى العربيـة . والحقيقـة الموضـوعية أن وظيفـة (العلـم) وغاياتـه يمكن أن تتطـور بتطـور مجالاتـه وتتغير بتغيّـر علاقاته، وذلـك مطـرد فـى العلـوم الطبيعيـة، كمـا أنـه ملحـوظ فـى العلـوم الاجتماعية، وليس من سبيل إلى ادعـاء حصـر وظـائف (العلوم) وأهـدافها فيمـا كـان فـى طـور نشـأتها ونموهـا، لما يسـلم إليـه هـذا الادعـاء مـن القـول بثبـات المجـالات، وجمـود العلاقـات، ووحدة المقومات، وفـى هذه المقولة من التعسف فـى التفسير، ما لا نحتاج معه إلى مزيد من تحرير .

إن وظيفة النحو المباشرة هى (دراسـة مسـتوى بعينـه من مستويات اللغة، ومعرفة نظمه وضوابطه، وصياغة هـذه النظم والضـوابط فـى شـكل قواعـد كلية تُستخلص ممـا كـان من مـأثورات لغويـة، وتَحكـم مـا يكـون مـن مقولاتهـا) – هـذا المستوى هو (الجملة العربية) بكل ما فيها من ظواهر، وما لها مـن جوانـب، ومـا يـؤثر فيهـا مـن عوامـل، ومـا يتصـل بـه مـن مجـالات . ولـيس مـن شـك فـى أن (الجملـة) لا يمكـن أن تفـرُغ وظيفيًـا ممـا لهـا مـن معـان ودلالات، ومقتضـى هـذا أن الإحـاطـة بنظم الجملـة وقوانينهـا تتطلـب وعيًـا بالأصوات وخصـائصـها، وعلمًا بالكلمات وقواعدهـا، وبصرًا بما فـى المعجم اللغـوى من

معان، وفطنة لما فى الأساليب من دلالات . أى أن (النحو) يستدعى بالضرورة اتصالاً بالعلوم التى تعرض بالبحث لمبنى اللغة ومعناها . ولكن هذا الاتصال لا ينبغى أن يسلمنا إلى القول باتحاد وظائفها، أو تجاهل الفروق الأساسية بينها .

إن تحديد وظيفة (علم النحو) فى ضوء هذا الفهم يسلم إلى أمرين :

أولهما : أن النحو – وإن شارك غيره من علوم اللغة فى دراسة العربية – فإنه ليس العلم الذى (يضم) كافة قوانينها، بل هو أحد العلوم التى تعرض بالتحليل والتقنين لها، إن قواعد النحو ليست بهذا الاعتبار قواعد اللغة كلها، ولا تعنى معرفة هذه القواعد استيعاب قواعد اللغة بأسرها .

ليس المراد بالنحو إذًا ما يرادف علم العربية كما ذهب إلى ذلك بعض النحاة العرب[1] ، لا لأن هؤلاء النُحاة قد حددوا بأنفسهم (علوم العربية) بحيث يكون النحو جزءا منها وليس

---

(١) انظر : حاشية الصبان ١٦/١ ، حيث يقرر صراحة أن (المراد بالنحو ما يرادف قولنا علم العربية) .

(سرادفًا) لها فحسب[1]. بل لأن الحقيقة الموضوعية فى مجال (البحث) و (التعليم) معًا أن النحو علم يدرس مستوى واحدًا من مستويات العربية، وكل محاونة لتوسيع نطاقه بحيث يشمل ما فوق هذا المستوى أو ما دونه من مستويات أخرى تعنى اضطرابًا فى التصور الصحيح للغة وضوابطها، لما يسلم إليه ذلك من تداخل المستويات وتضاربها، وفقدان الاتصال بينها وبين العلوم التى تدرسها .

إن فى اللغة - كما هو ثابت علميا - مستوى صوتيًا لا يتداخل فيه صوت مع صوت إلا فى ظل نظم بعينها يدرسها علم الأصوات، ومستوى بنيويًا لا تتضارب فيه صيغة مع صيغة، وله نظمه الدقيقة التى فصَّلها علم الصرف، ولها مستوى تركيبى لا تختلف فيه قاعدة مع أخرى بل تتسق جميعًا لأداء وظائف الجملة كما يحددها علم النحو، ومستوى معنوى لا تتناقض فيه المعانى والدلالات وهما مجال بحث علمى المعجم والدلالة . ومعنى هذا كله أن محاولة توسيع دائرة البحث النحوى بحيث

---

(١) انظر فى تحديد مدلول (العربية) وعلومها كتابنا : (المدخل إلى دراسة النحو العربى) جـ١ ص ٦٢ وما بعدها .

تشمل جوانب من مستويات لغوية أخرى تحمل بالضرورة خطورة تداخل هذه العلوم وفقدانها فى مجموعها الاتساق فيما بينها.

ثانيهما : أن النحو حين يدرس (الجملة العربية) ونظمها لا ينحصر فى ظاهرة بعينها من ظواهرها ، بل يستقصى كافة ظواهرها ، ويحلل كل خصائصها ، ويصنف جميع علاقاتها . ومن ثم فإنه لا مجال لقبول ما شاع بين كثير من متأخرى النُحاة من أن مهمة النحو الوقوف عند ظاهرة الإعراب والبناء وحدها . فإن مثل هذه المقولة فضلاً عن مجافاتها للحقيقة الموضوعية التى تمد دائرة البحث النحوى حول (الجملة) وظواهرها ، تحمل خطر ترك مجالات بعينها من مجالات الجملة العربية خارج إطار البحث النحوى وضوابطه[1] .

---

(١) انظر محاولة النُحاة المتأخرين لتضييق مباحث علوم النحو وقصرها على الإعراب والبناء فى المصدر السابق . وبخاصة موقف الفاكهى، جمال الدين عبد الله بن احمد بن عبد الله، المتوفى ٩٧٢هـ والصبان أبى العرفان محمد بن على، المتوفى ١٢٠٦هـ. ثم انظر أيضًا : إبراهيم مصطفى فى كتابه إحياء النحو، ص٦٤ وما بعدها .

الأساس الثانى : أنه لامناص من تحديد (اللغة) التى ينهض النحو بدراسة مستوى من مستوياتها :

ولا سبيل فى هذا المجال لقبول المقولة المُلْبِسة الموهمة . التى تقرر أن (النحو يدرس اللغة العربية) ، فإن هذه المقولة – برغم ما تبدو عليه من بداهة – مجرد قول فضفاض غير قادر على تحديد (المادة) التى يقوم النحو بدراستها ، فإن لفظ (العربية) فى حاجة حقيقية إلى تحديد علمى بعد أن صرنا على يقين من أن لدينا – فى التحليل اللغوى – (عربيات) شتى ، قد تلتقى فى بعض ظواهرها وخصائصها لكن لا تطابق بينها ، وليس صحيحًا ادعاء اتحادها فى مجموعها بإغفال جوانب الاختلاف فيها ، لسبب يسير ، وهو أنها تأخذ فى مساراتها – وبخاصة فى مجال التطور – سبلاً تختلف اتجاهاتها .

إن لدينا (الفصحى التراثية) إذا صح هذا التعبير[1] ، تلك المنسوبة إلى عصر الاستشهاد ، وهى التى يحكم عليها

---

(١) أعترف هنا بأن تعبير (الفصحى التراثية) قد استعمل فى بعض المراحل التاريخية فى مطلع القرن العشرين بقصد الإساءة إلى العربية ورميها بالتخلف والجمود . ولكنى لم أجد مفرًا من إعادة استعماله هنا للدلالة على موقف مختلف ، وهو الإشارة إلى وجود خصائص وسمات تميز الفصحى فى عصر

بأنها أرفع مستوى وصلت إليه العربية وأكثرها تصرفًا، وأعظمها قدرة، وأوسعها إحاطة، وأعمقها دقة، وأهداها على نهج التعبير سبيلاً، حسبها أنها وسعت كتاب الله، وما دار حوله من بحوث ودراسات، وما صحبه وواكبه من تعدد القول فى مختلف المجالات .

وهذه اللغة الفصحى هى لغة الثقافة والعلم — بمختلف ضروبه — والأدب شعره ونثره — فى بعض المراحل التاريخية .

ولدينا (العامية المعاصرة) — وهى — مع قدر من التحفظ يسير - اللغة الرسمية للثقافة والأدب فى حياتنا المعاصرة، وليس من شك فى أن بينها وبين (الفصحى التراثية نسبا)، ولكن من الخلط العلمى أن نقول إنهما مستوى واحد، فالفروق بينهما كثيرة ومتنوعة، وهى فروق كمية وفروق نوعية، وهى فروق فى البنية صوتيًا وصرفيًا ونحويًا، وفى الدلالة المعجمية وغير المعجمية . ومرد هذه الفروق إلى أن (العربية المعاصرة) ليست امتدادًا للفصحى التراثية وحدها، بل

الاستشهاد عن امتداداتها التاريخية بعد هذا العصر، دون إرادة إدانة الفصحى بحال . ومن لديه مصطلح أفضل للتعبير عن هذه الفكرة فإننى أرجو أن يتفضل باقتراحه .

تعرضت لمؤثرات شتى تركت فيها آثارها ، فى طليعتها (الركام اللغوى) الذى تعرضت له من اللغات الأجنبية التى عايشتها فى بعض مراحل حياتها ، ثم (التطور اللغوى) الذى يصيب اللغة من حيث هى ظاهرة اجتماعية عند تطاول الزمن عليها .

وحسبى أن أشير إلى بعض هذه الفروق فيما يأتى[1] :

١- بينهما – أى بين العامية المعاصرة والفصحى التراثية – اختلاف فى عدد من الأصوات، من حيث المخرج، أو من حيث الصفة، أو من حيث النظم المقطعية وتأثيراتها السياقية .

---

(١) أود أن أشير هنا إلى أن هذا الموضوع – وهو تبيان جوانب الاختلاف بين (الفصحى) فى عصر الاستشهاد وفى عصرنا فى حاجة إلى بحث مستقل ومفصل، يتم فيه تحديد الخصائص البنيوية والمعنوية الدقيقة لكل منهما ، بهدف الوعى بمجالات التطور اللغوى التى يمكن – عند غض النظر إليها أن تنتهى – شئنا أو أبينا – إلى إحداث فجوة واسعة بين هاتين المرحلتين من مراحلها . صحيح أن ذلك التطور لا يتم فى فترة قصيرة . ولكن الوعى به والتصدى له قد يكونان وسيلة مجدية من وسائل توجيهه والسيطرة عليه .

٢- بينهما اختلاف فى ضوابط البنية، وبخاصة فيما يشيع الأخذ به فى (العامية المعاصرة) من قياس على بعض الصيغ المسموعة، أو الأخذ ببعض الظواهر النادرة، فضلاً عن التسامح فى بعض الضوابط تحت إلحاح استعمال بعض أساليب الصوغ غير العربية .

٣- بينهما اختلاف فى بعض قواعد التركيب، وبخاصة فى جوانب من ظواهر الإعراب، والتطابق العددى، والتطابق النوعى، والترتيب .

٤- بينهما اختلاف فى كثير من المعانى والدلالات، سواء فيما أصاب المعانى المحفوظة من تطور فى كثير من الحالات، أو فيما جد من كلمات ومركبات لم يكن لها من قبل وجود فى (الفصحى التراثية)، واستحدثت عن طريق التعريب أو النحت أو الارتجال لتلبية ما جَدَّ فى حياتنا المعاصرة من حاجات .

ثم إن لدينا – أيضًا – (اللهجات) المعاصرة .

وأخيرًا لدينا – كذلك – (اللهجات) القبلية القديمة .

وإذا كان من الصحيح أن أحدًا ممن يشتغلون بالعلم لم يدَّعِ أن (اللهجات) المعاصرة عربية خالصة العروبة، فإن من

الثابت أن من الباحثين فى اللغة من يرى أن (لغات) القبائل القديمة جزء لا ينفصم من البناء اللغوى للعربية الفصحى[1] . بل

---

(١) أود أن أقرر هنا أن قدم الظاهرة - وهى هنا(الخلط) بين الفصحى و (اللغات) - لا يمنحها حصانة من النقد، ولا يحيل خطأها إلى صواب، وما كنت أظنني فى حاجة إلى التوقف عند هذه الحقيقة لولا ما وجدته من بعض المعاصرين ممن يأبون الأخذ بالأسلوب النقدى فى تراثنا اللغوى من محاولة تسويغ هذا الخلط واعتباره نوعا من (السعة) فى اللغة ودليلاً على مقدرتها، والانتهاء من ذلك إلى دعوى إمكان توظيف الميراث اللهجى لخدمة بعض النظم اللغوية، وافتراض تيسير قواعد اللغة الفصحى عن هذا الطريق . ولنا على هذا الاتجاه مآخذ عديدة ليس هذا مجال تفصيلها، ولكن لا مفر من تقرير أنه اتجاه غير علمى بحال، لأسباب عديدة فى طليعتها :

أولا : أنه لا يلتزم بما هو ثابت تاريخيًا من انتماء ظواهر بعينها إلى قبائل بذاتها، وشيوع ظواهر غيرها بين القبائل جميعًا. إن إغفال هذه الحقيقة رفض غير مقبول لأساسيات البحث العلمى وأسلوبه فى تحديد الظواهر .

ثانيًا : أنه ينطلق من منطلق ذاتى أو شخصى لا موضوعى، لأن (اصطياد) الظواهر اللهجية ومحاولة(توليفها) فى (نسيج) الفصحى ينهض على تصور شخصى بإمكان إحداث الاتساق بين عناصر بعينها من الظواهر اللهجية وسائر الأنظمة اللغوية. أو لنقل إنها محاولة (ترقيع) لجسم الفصحى تعتمد على تقرير صلاحية الظاهرة اللهجية للنقل وحاجة الجسم الفصيح إلى ما ينقل، ومثل هذا التقرير يرتكز على رؤية ذاتية تقديرية خالصة، واللغة - أى لغة - أوسع فى نظمها من الإرادات الفردية مهما كان مدى إخلاص أصحابها .

أن الخلط بين (الفصحى التراثية) و (لغات القبائل العربية) من الشيوع والذيوع والاستقرار بحيث تجاوز مواقف اللغويين إلى التأثير بالفعل فى بنية الفصحى التراثية ذاتها . وارجع – إن شئت – إلى أى كتاب من كتب النحو واللغة ، أو أى معجم من معجمات الألفاظ أو المعانى لتجد أن (المسموعات) و (المرويات) عن القبائل العربية تشغل حيزًا ذا بال، وهى – جميعا – من قبيل (المأثورات اللهجية) .

ثالثًا : أنه ينهض على تصور غير دقيق بإمكان اصطناع (النظم) اللغوية وابتكارها ، والإنسان لا (يخلق) النظام اللغوى، بل كل ما يملكه تجاهه هو أن يحدده و (يستعمله)، وقد تتمكن الأجيال المتعاقبة من أن (تطوره). أما (خلق) نظم فذلك ما لا سبيل إليه .

رابعًا : أنه يغفل دلالة التطور اللغوى بين الفصحى واللهجات، وما يتضمنه هذا التطور من استقرار بعض الأنظمة اللغوية وتلاشى مقابلها اللهجى. وحسبك أن تقارن بين ظاهرة (الإعراب) فى الفصحى وفى اللهجات القبلية لتتأكد من ثبات هذه الظاهرة واستقرار نظمها فى المستوى الفصيح وانتهائها فى المستوى اللهجى، وفى محاولة الخلط بين المستويين محاذير شتى من بينها تضارب اتجاهات التطور فيهما .

ترى ... أى عربية نختار لكى يقوم النحو بدراستها وفحص مادتها وتحليل ظواهرها ، لاستخلاص نظم الجملة فيها[1] .

الأساس الثالث - أنه لابد من التمييز بين (تعليم النحو) و (تعليم اللغة) :

وليس من شك فى أن بينهما مشابهة وصلات ، ولكن ذلك لا ينبغى أن يسلم إلى الخلط بين وظائفهما والطرق المتبعة فى كليهما ، إن تعليم النحو مهمة معلمى النحو ، أما تعليم اللغة – وأقصد بها هنا الفصحى التراثية – للمجتمع كله فمسألة تتجاوز قدرات هؤلاء المعلمين لتصبح قضية المجتمع بأسره ، وهى قضية لا سبيل إلى التصدى لحل مشكلاتها دون الوعى بمتطلباتها وتحديد أطرافها ، وإدراك صعابها ، ثم الإصرار الدءوب على تحقيق الغايات المرجوة منها ، وهى – بهذا كله – قضية الإرادة الحضارية للمجتمع العربى كله ،

(١) أظننى لست فى حاجة إلى أن أقرر أننى مع (الفصحى التراثية) ونظمها البنيوية التى ينبغى – فيما أرى – الاستناد إليها وحدها فى وضع الضوابط لكافة المستويات اللغوية ، وبخاصة فى الصيغ والتراكيب اللغوية .

قضية النظم السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، ثم التعليمية فى نهاية الأمر . وأى زعم بأن من الممكن نقل المجتمع إلى (الفصحى التراثية) من غير فطنة لهذه الجوانب جميعًا، وما تقتضيه من إعادة النظر فى مختلف مجالات حياتنا، والتخطيط المحكم لبناء (الفكر) السوى للإنسان على أرضنا، و (استنبات) اللغة القادرة على التعامل مع هذا الفكر أخذًا وعطاءً فى مختلف ضروب المعرفة ودروبها، مجرد دعوى لا تستند إلى غير الخيال الجموح، ولا ترتكز إلا على الأحلام الكواذب، دعوى يأباها المنهج العلمى فى إدراك الظواهر وتفسيرها، وضرورة الأخذ بالأسباب عند إرادة استحداثها .

إن الأخذ بالأسباب هو السبيل الذى لا سبيل غيره لإحياء (الفصحى) ونشرها، بين أبنائها وغير أبنائها، ولقد أثبتت التجارب التى مر بها هذا القرن العشرون أن الخطط العلمية لإحياء لغة ما ونشرها لابد أن تصحبها (إرادة) صادقة وعزيمة راسخة وإصرار لا يلين، ومن المؤكد أن دوافع نشر (اللغة الروسية) فى جمهوريات الاتحاد السوفيتى السابق بحيث

أصبحت اللغة الأولى فيها وكانت واحدة من أكثر من خمسين لغة ينطقها أبناؤها .

وحوافز إحياء (اللغة العبرية) حتى تحولت إلى لغة تعايش مشكلات الحياة اليومية وتعبر عنها ، من المؤكد أن دوافع هذه وتلك دون دوافع (إحياء الفصحى) ونشرها ، لأن الدوافع عندنا تستمد مقوماتها من اتصالها بديننا ، وارتباطها بفهم كتاب الله وسُنة رسوله وهما أساس عقيدتنا ، وامتدادها مع ذلك عن التراث الفكرى العظيم الذى خلّفه أسلافنا ، وهى بهذا كله تمس صحيح وجودنا ، وهذه جميعًا حوافز ذات أثر فى مستوى الأفراد ، ولكن يبقى ضروريًا لها وجود (إرادة) حضارية ، تعتبر المشكلة اللغوية نوعًا من التحدى، وتنظم كافة الجهود لمواجهته والتصدى لتحمُّل ما يفرضه من أعباء .

إن من الحق القول – فى ضوء هذه الاعتبارات – أن (تعليم النحو) قد يكون من بعض الجوانب أيسر من (تعليم اللغة)، بحكم أن هدف النحو المباشر منح نوع من المقدرة على التحليل، أما الغاية من تعليم اللغة فاكتساب المقدرة على التركيب، بما يعنيه ذلك من إطلاق لقدرات المتعلم فى إبداع ما يريد من أشكال التراكيب، وأظنني لست بحاجة إلى

الاستدلال على هذه الحقيقة، وحسبى أن أشير إلى طرائق التعبير التى يلجأ إليها بعض النُحاة كتابة أو مشافهة وما تتسم به من أخطاء لا سبيل إلى تبريرها، لندرك إلى أى مدى يمكن أن تنفصم المقدرتان، حتى لقد يبدو الأمر فى بعض الأحيان أنهما لا تجتمعان.

إن التمييز الواجب بين (تعليم النحو)، (تعليم اللغة) ينتهى بنا - بالضرورة - إلى النتائج الآتية:

١- عدم الخلط بين الغايات المرجوة منهما، والأساليب المتبعة فيهما، ولقد يبدو (تعليم اللغة) غاية شديدة الأهمية، عظيمة الجاذبية، فيشد إليه جهود النُّحاة ومعلمى النحو على السواء، ولكن برغم أهمية هذا التعليم وجاذبيته فإن من الخير الاعتراف بأن الطريق إليه لا يكون عبر (تعليم النحو) ووسائله، فلا ينبغى أن يُحمَّل هذا التعليم ما فوق طاقته، ولا يصح أن يتجاوز به ما هو حقيقى من وظيفته، ليضرب فى سراب شديد الخداع، فإن ذلك - فضلاً عن اضطرابه وعدم واقعيته - كفيل بإهدار طاقات لا ينبغى أن تهدر، وإضاعة فرص لا يجوز أن تضيع.

٢- نظرًا لغياب رؤية شاملة لتعليم (العربية الفصحى)، رؤية يكون فيها تعليم علومها بما فيها النحو بمثابة خطوات مرحلية فيها، فلا مفر من الاعتراف بأن أقصى ما يمكن الوصول إليه فى مجال (تعليم النحو) هو تحقيق الاتساق بين الوسائل التعليمية والمقولات النحوية الأساسية، على نحو متكامل، فى إطار مراحل التعليم وأزمنته الواقعية .

٣- توظيف معطيات هذه الفروق فى تحديد موقف واضح تجاه المسائل والقضايا التى يمكن أن تكون (مجالاً مشتركًا) بين النحو وغيره من علوم العربية . حتى يتم فك ما بينها من اشتباكات فى هذه المجالات . وعلى سبيل المثال فإن (التحديد الزمنى) فى الجملة العربية مجال بحث مشترك بين علوم : الصرف، والنحو، والمعجم، والدلالة، والمعانى، ويحدث كثيرًا أن نجد نوعًا من (تراسل الاعتبارات) فى دراستها، تحت دعوى أن (الغاية) النهائية (تعليم اللغة) وخصائصها دون رعاية للضوابط والحدود التى تفصل بين علومها .

الأساس الرابع : التفرقة بين (تعليم النحو) و (البحث فيه) :

إن غاية البحث النحوى رصد كافة الظواهر الناتجة عن تركيب الكلمات والمركبات فى الجملة من خلال تحليل استقرائى لنصوص اللغة المقصود وضع القواعد النحوية لها . مع ما يتطلبه ذلك من تصنيف وتفسير . وقد يلجأ البحث النحوى إلى بعض الأدوات المستعملة فى بعض فروع المعرفة الأخرى لاستكمال أهدافه، كما يفعل فى الأخذ بأسلوب الإحصاء الرياضى فى تحديد مدى اطراد الظواهر ونسب شيوعها . كما قد يلجأ البحث النحوى إلى معطيات بعض العلوم الأخرى فى تفسير بعض العبارات أو المركبات وتصورها على وجهها، كما يفعل حين يستعين ببعض ما تقدمه الدراسات اللغوية التاريخية حينًا والدراسات اللغوية المقارنة حينًا آخر . فلا يهمل فى سبيل غايته ظاهرة وإن دقّت، ولا يغفل أسلوبًا من أساليب البحث الصالحة إلا استعمله .

وأما التعليم فأمره مختلف : إذ إن مهمته تتحدد فى تمكين المتعلم من إدراك الظواهر اللغوية المطردة الوجود الناتجة عن تركيب الجملة العربية والوعى بضوابطها، ثم

التمرس باستعمال هذه الضوابط فى تحديد ما بداخلها من علاقات، أى أن للتعليم إطارًا محددًا لما يعرض له من ظواهر لغوية وأساليب تقعيدية، أما فيما يتصل بالظواهر فإنه يجب أن ينحصر فى إطار (وصف ما هو مطرد وشائع ولازم) دون أن يتجاوز ذلك إلى تعليله أو تفسيره أو تأويله أو تأصيله، وأما فيما يتصل بالقواعد فإنها ينبغى أن تدور حول محور (ما يجب الأخذ به فى بناء الجملة) سلبًا أو إيجابًا، أى سواء كان ما يجب الأخذ به ظواهر لابد من تحققها أو تجنبها، من غير تعرُّض للوجوه المحتملة منها .

ومقتضى هذه التفرقة أن (تعليم النحو) لا يكون عن طريق التلخيص الكمِّىِّ لقضايا البحث النحوى، تلخيص يتمثل فى (إيجاز) ما فيه من بحوث و (تهذيب) ما يتضمنه من قضايا ومسائل . وإنما هو مستوى معرفى مختلف، وقياس هذا المستوى ليس بمدى ما فيه من استيعاب وإنما بالمقدرة على توظيف أصول المعرفة التى أحاط بها المتعلم فى تحليل (الجملة) العربية ملتزمًا ما هو كائن فيها بالفعل من علاقات، وليس ما هو ممكن من احتمالات .

إن الخلط بين (تعليم النحو) و (البحث فيه) قد ينتهى إلى محاذير عديدة تعوق التعليم ولا تفيد البحث شيئًا، فى طليعتها :

١- (التشويش) على الأهداف المرجوة من العملية التعليمية، واضطراب مقاييسها الوظيفية .

٢- اضمحلال مستوى البحث النحوى بتوجيهه ضمنًا إلى غير من يجب أن يتوجه إليهم من الباحثين والمتخصصين .

٣- غياب الوعى بالمقومات الأساسية لدى العناصر المخططة أو المنفذة للعملية التعليمية .

إن الخلاص من هذه المعوقات يتطلب وعيًا دقيقًا ليس بمقومات المادة العلمية موضوع (تعليم النحو) فحسب، بل أيضًا فهمًا كاملا لدور الأساليب والطرق والأدوات المستعملة فى توصيلها، واللجوء إلى الضوابط الموضوعية لقياس مستويات الأداء والتحصيل فيها .

الأساس الخامس : الفصل بين الصعوبات الجوهرية والعرَضية فى العملية التعليمية :

والصعاب الجوهرية فى العملية التعليمية تنتج عن تعدد المناهج المتبعة فى هذه العملية وتضاربها أحيانًا فى تحديد المستوى اللغوى من ناحية، أو فى صياغة ظواهر هذا المستوى قاعديًا من ناحية أخرى . أما الصعاب العرضية فتتصل بعنصر أو أكثر من عناصر ثلاثة : الكتاب، والمعلم، والظروف التى تتم فيها العملية التعليمية، ولقد تكون هذه الصعاب فى بعض الأحيان أشد ظهورًا وأوضح آثارًا : فإن الكتاب المضطرب كفيل بإعاقة العملية التعليمية على نحو تصبح فيه عبئًا على الأطراف المشاركة فيها، والمعلم غير القادر ينتج - دائمًا - متعلمين مختلطى الإدراك لمقومات العلم، والظروف غير المواتية قد تسم العملية التعليمية كلها بالعبث، بيد أن هذه الصعاب - برغم شدة ظهورها ووضوح آثارها - تظل عرضية، لأن من الممكن قهرها متى غيرت العناصر غير الصالحة فيها، أما الخلط المنهجى فأشد خطرًا وأعمق أثرًا، لأنه يمتد عن أسس التفكير وطرائقه، وما يترتب عليها من رؤية للظواهر موضوع الدراسة وقدرة على تحليلها، ثم صياغة ما يترتب على ذلك من

نتائج تعبر بدقة عنها ، ومن ثم فإن الخطأ فى أي منها يتجاوز صاحبه إلى غيره بما يحدثه من اضطراب فى العملية التعليمية بأثرها .

ويقتضى هذا الفصل فيما يتصل بتعليم النحو أمورًا ، على رأسها :

١ - الفطنة إلى الأهمية القصوى للمنهج التعليمى - والتحديد الدقيق لطبيعة هذا المنهج ومقوماته ، وخصائصه ، وأهدافه المرحلية والنهائية .

إن هذا التحديد الدقيق يجب أن يسبق كل نقاش يدور حول الجزئيات ، إذ لا معنى للحوار فى التفصيلات مع الاختلاف فى الأصول العامة التى ينبغى أن يُحتكم إليها فى كل خلاف .

إن خطورة المنهج نابعة من الدور الذى يؤديه فى العملية التعليمية ، وهو دور بالغ الخطر ، لأنه الذى يتحكم فى تحديد (المادة) العلمية وجلاء مقوماتها ، وبذلك فإنه يجب أن يصوغ مواصفات الكتاب التعليمى القادر على نقلها ، ويسهم فى إعداد المعلم المتمكن ويمنحه المقدرة على توصيلها ، وبذلك يكون (المنهج) الأساس المحورى للعملية التعليمية كلها .

ومما لا شك فيه عندنا أن أسباب القصور فى (تعليم النحو) فى بلادنا أن المعنيين عندنا يبدءون من النتائج دون المقدمات، حين يجعلون لب المشكلة تدور حول (عدد الساعات) أو (المؤلفات) من غير تحديد حقيقى للمنهج والمادة وما يتطلبانه من احتياجات .

٢- العناية بكل عنصر من بقية العناصر المشاركة فى العملية التعليمية، ولا تكون هذه العناية بغير تحديد دقيق ومفصل للمواصفات الضرورية لها وتحرِّى التنسيق فيما بينها، دون الاكتفاء بالتوصيات العامة غير العملية، تلك التى تصدر عن رؤية ضبابية وغير واقعية، توشك أن تكون مبتورة الصلة بالحقائق الأساسية فى أساليب نقل المعرفة البشرية .

وفى ضوء هذه الحقيقة فإنه يجمل بنا الاعتراف بأن (الكتاب النحوى) و (خطة الدراسة) معنيان بالحقائق النحوية أكثر من عنايتهما بالإنسان الذى يصلانه بها، لدرجة أنهما يغفلان ما لا سبيل إلى إغفاله من تفاوت المستويات الذهنية والنفسية والاجتماعية، مع أن الثابت أنه لا يمكن نقل (المعرفة) منفصلة تمامًا عن بقية الخبرات الإنسانية .

إن تقرير هذه الحقيقة لا ينفيه ما قد يبذله (المعلم المتمكن) من جهود فى إزالة سلبياتها ، لأن المعلم فى نهاية الأمر محكوم فى أدائه بها .

الأساس السادس : الأخذ فى تعليم النحو بمبدأى : (فصل المجالات) و (تكامل المستويات) :

ويستند هذان المبدآن إلى ما أثبتته الدراسات النفسية فى البحوث التعليمية من ضرورة رعاية الفروق الأساسية من ناحية وتكامل الخبرات الإنسانية وتراسل معطياتها من ناحية أخرى . أما (فصل المجالات) فنتيجة حتمية لوجود ضروب من الخصائص والسمات التى تميز المتعلمين وتصنفهم فى مجموعات . ومن بين هذه الخصائص اختلافهم فى اللغة الأم، وتفاوتهم فى الخبرة كمًا ونوعًا ، وتعدد مستوياتهم العقلية نظريًا وعمليًا . وهى جميعًا أمور يلزم لحظها بعين الاعتبار فى العملية التعليمية حفاظًا على التجانس الواجب فيها ، لا لتسهيل سبلها وتيسير صعابها فحسب، بل لما لذلك كله من أثر فى تحديد (شكل) المادة العلمية ، و (مستواها)، ونوع (الأساليب)

و (الطرق) المتبعة فيها . ومقتضى هذه الحقيقة أنه ينبغى أن يراعى التمييز بين أشكال مختلفة من التعليم بحسب نوعية المتعلمين على النحو الآتى :

١- التعليم الموجه للناطقين بلغة عربية .

٢- التعليم الموجه للناطقين بغير العربية .

٣- التعليم الموجه لصغار السن .

٤- والتعليم الموجه للكبار .

٥- التعليم الموجه للمنتظمين دراسيًا .

٦- والتعليم الموجه لغير المنتظمين .

وأما (تكامل المستويات) فى برامجها التعليمية فضرورة مع تعدد مستويات التعليم، وهو أمر لا مجال لإغفاله فى التخطيط لتعليم النحو، نظرًا لوجود أنماط شتى تختلف حتمًا فى حظها من الاتصال بالقواعد النحوية : فهناك مستوى المبتدئين الذين لا علم لهم بالنحو ولا معرفة لديهم بقضاياه ومسائله، وهناك مستوى المتقدمين الذين عرفوا موضوعه وألموا بمادته ووقفوا على كثير من مسائله ولكنهم لم يحيطوا بعد بالجوانب المشكلة فيه والاحتمالات الواردة لها ، وبين الفريقين مستوى وسيط ألم بطرف من مادة النحو وعلم شيئًا

من مسائله، ولكن ما علمه لا يؤهله لفهم مشكلاته ولا يمكنه من إدراك ما يدور حولها .

وتوافر الاتساق فى كل مستوى من هذه المستويات، ثم فيما بينها جميعًا، هدف يجب تحقيقه، وغاية لا مناص من السعى للوصول إليها، حتى تتجنب العملية التعليمية ما يصطلح عليه بـ (الفاقد) التعليمى، سواء فى نطاق (المادة) العلمية، أو فى إطار (الزمن) المخصص لهذه المادة، ولا سبيل إلى الوصول إلى هذه الغاية وتحقيق هذا الهدف بغير (تكامل المستويات) تعليميًا، تخطيطيًا وتنفيذيًا معًا .

الأساس السابع : التفرقة بين تعليم النحو للمتخصصين وتعليمه لغير المتخصصين :

وتمتد هذه التفرقة على جبهة عريضة، تبدأ من وظيفة (النحو) عند كل منهما وطبيعته، ثم غايته عندهما وأهدافه، وأخيرًا الوسائل والأساليب المتبعة فى كليهما وأشكالها النمطية، ولهذا كله دوره المؤثر فى العناية بالنصوص اللغوية أو الضوابط التقعيدية لها وفى الاهتمام بما كان من النصوص

موافقًا للقواعد أو مخالفًا لها، وفى الاكتفاء بالإشارة إلى الأصول المرعية أو تفصيل القول فيها، وفى الحرص على الوقوف فى النص أو القاعدة على ما هو موجود أو تناول ما ليس له فيها وجود، وأخيرًا فى الاقتصار على التعرف على القاعدة مجردة أو الإحاطة بما فيها من آراء الموافقين والمخالفين.

حسبنا أن نضرب لهذه الدروب من الفوارق نموذجًا يغنى بالإشارة عن العبارة ويؤكد بالمثال دون حاجة إلى استدلال:

إن الدارس من غير المتخصصين لا يستطيع أن يتفهم خصائص الظواهر موضوع القاعدة النحوية مجردة من نصوصها، ويجد عنتًا فى استيعابها بعيده عن النماذج المعبرة عنها، وهكذا يكون النص الموافق للقاعدة عنده وسيلة لا غنى عنها لإدراك الظاهرة وفهمها والإحاطة بأبعادها واستيعاب أحكامها، فى حين لا يمثل النص الموافق للقاعدة بالنسبة للمتخصصين هذه الدرجة من الأهمية، إذ سبق للمتخصص أن أدرك الظواهر ووقف على قواعدها، ومن ثم تكون أهمية النص حينئذ عائدة لا إلى موافقته باطراد للقاعدة المألوفة المعروفة، بل إلى ما يحمله من ظواهر مخالفة

للمألوف المعروف، بحيث يتحول النص إلى مجال لمناقشة مدى الاتساق والاختلاف بين ما فيه وما فى غالبية النصوص من ناحية، وبين ما يمكن استخلاصه منه من ضابط وما يؤخذ به من ضوابط وأصول بالاستناد إلى المضطرد من ناحية أخرى، أى أن (النص) العادى – إذا صح هذا التعبير – الذى يتسق تمامًا مع الظواهر الشائعة والقواعد المبنية عليها يفقد أهميته لدى المتخصصين، وتصبح الأهمية منوطة بنصوص محدودة ذات طبيعة خاصة، هى (الشواهد) النحوية دون سواها . وهى لا تتسم بأدنى قدر من الأهمية فى تعليم غير المتخصصين .



أحسب أن هذه الأسس السبعة كافية لكى نستبعد باطمئنان محاولات تيسير تعليم النحو العشوائية، تلك التى دأبت هيئات التعليم المسئولة فى عدد من الأقطار العربية على القيام بها بين الفينة والفينة، والتى تتمثل حينًا فى تغيير الموضوعات، وحينًا فى تغيير المقررات، وحينًا ثالثًا فى تغيير عدد الساعات، وجلى أن هذه جميعًا أدوات قاصرة عن بلوغ الغاية، عاجزة عن تحقيق الأهداف، إن تيسير النحو لا يكون

بزيادة عدد الساعات وحدها ، ولا بالمزيد من إصدارات الكتب النحوية وتقريرها ، ولا باستبعاد الشواهد ، والتقسيمات والتعليلات وما كان على شاكلتها ، فإن هذه جميعًا – فى التحليل النهائى – تنحصر فى إطار الجزئيات التى لا ينبغى فى النهج العلمى النظر فيها قبل الاتفاق على أسس تناولها ، إن تيسير تعليم النحو يتطلب أولا وجود (نحو تعليمى) مبنى على أساس انتخابى وصفى، متسم بالاطراد النظرى والالتزام التطبيقى فى البناء اللغوى .

وذلك ما نرجو أن نعرض له بعد أن ننتهى من العرض التاريخى والتحليل الموضوعى لمصنفات التعليم النحوى .

وهذا موضوع أساسى من "المشروع اللغوى" الذى أرجو أن يصدر فى وقت قريب .



والنحو أيضا...

بين الإفراط والتفريط

-١-

أحسب أننى أستطيع أن أقرر بيقين لا تخالجه ذرة شك واحدة بعد رحلتى الطويلة مع النحو العربى - هذه الرحلة التى أوشكت أن تبلغ نصف القرن - أن هذا النحو فى حاجة حقيقية إلى تأمل وتبصر وإدراك صحيح يعى ما فيه من درر نفيسة دون أن يكتفى بما يشيع على سطحه من آراء قد ينقصها ما ينقص غالبا الآراء الشائعة من تمحيص وتدقيق وتحقيق، فقد أثبتت الحقائق والظواهر وما زالت تثبت أن شيوع الآراء ليس دليلا على صحتها، بل ربما يعود شيوعها إلى سهولتها، وبين السهولة والصحة بون قد يكون فسيحا وقد لا يكون، وأظن من جانبى - وبعض الظن ليس بالضرورة إثما - أن ما يشيع من الآراء والأحكام والاتجاهات فى النحو العربى ليس مبنيا بالضرورة على أنها الأكثر صوابا والأوفق رؤية والأعمق فهما فى إدراك اللغة واستيعاب ظواهرها. وليست اللغة والنحو فى هذا المجال إلا بعض حقائق المجتمع

وظواهره، فبوسعك أن تنظر إلى ما يشيع حولك من ظواهر وأنا على ثقة من أن تناولها بالتفكير جديد بأن يجعلها محور شك عميق فى أبعادها وخصائصها وأسبابها ونتائجها، فلا تظن أن اللغة ونحوها بدعا إذا قلت لك إن الشائع فيهما ليس لنفاسته بل لأسباب أخر، قد تكون من بينها سهولته أو شهرة أصحابه أو تضافر أصحابه القائلين به على تأكيده برغم ما يوجه إليه من نقدات كانت جديرة بأن تحمل الباحثين المنصفين على إعادة النظر فيه .

هل يضيق صدرك لو قلت لك إن أكثر الآراء شيوعا فى النحو العربى توشك أن تكون أقلها نصيبا من الدقة؟ سأكتفى فى التدليل على هذا بنماذج قليلة، لأننى لو رحت أتتبع مستقصيا مسائل النحو العربى فى إطار هذه الرؤية لطال الأمر عن أن يكون مقدمة لكتاب، وصار فى تقديرى كتابا لا يدانيه حجما كتابا مما يقرأ الناس اليوم من دراسات عن نصوص النحو العربى .

<u>النموذج الأول</u> التقسيم الثلاثى للكلمة العربية إلى اسم وفعل وحرف، وفى هذا التقسيم من التضارب ما لا يحتاج إلى بيان، وفى التراث النحوى جواهر حقيقية عالجت قصور هذا

التقسيم ومن بينها جوهرة أحمد بن صابر، ذلك النحوى المغمور الذى رأى حرصا على سلامة التقسيم واتساقه مع واقع اللغة أن يضيف إلى الأقسام الثلاثة رابعا، هو الخالفة، ولكن السادة النحويين تجاهلوها وجعلوها كأن لم تكن. وتساندوا لتأكيد مقولاتهم بالتقسيم الثلاثى برغم ما فيه من اضطراب.

النموذج الثانى التقسيم الثنائى للاسم إلى مذكر ومؤنث، وهو تقسيم مضطرب اضطرابا شديدا فى التراث اللغوى وفى البحث النحوى أيضا؛ لأن من المذكر ما يعامل معاملة المؤنث، ومن المؤنث ما يعامل معاملة المذكر، ومنهما ما يتعدد شكل التعامل معه، فهو يعامل معاملة المذكر حينا ومعاملة المؤنث حينا، ولو كان التقسيم مبنيا على أسس علمية مطردة لاضطر النحاة إلى القول بوجود أنماط أربعة لا نمطين فقط، فتضيف إلى ما هو مقرر من المذكر والمؤنث نوعا ثالثا يتمثل فى المحايد الذى لا سبيل إلى وصفه بالتذكير أو التأنيث، كالجمادات وما شاكلها، ونوعا رابعا يتمثل فى خنثى الكلمات أو الأسماء تلك التى تجمع بشكل أو بآخر بين علامات ذكورة وعلامات أنوثة، فلا تستطيع أن تقول إنها من

قبيل المذكر الخالص أو من قبيل المؤنث الخالص دون أن تتجاوز الواقع وتفترض ما ليس له وجود .

النموذج الثالث التقسيم الثنائى للكلمة إلى معربة ومبنية ، ومثلها الجملة أيضا . والأدلة التى لجأ إليها النحويون للقول بهذا التقسيم كثيرة . ولكنى لا أعرف منها دليلا واحدا مسلما به ، وهناك ما هو أهم ، من نقد الأدلة النحوية ، هناك الواقع اللغوى الذى يقرر وجود قسم ثالث غير المعرب والمبنى ، وقد اضطرب موقف النحويين تجاه هذا التقسيم الثالث اضطرابا شديدا ، فجعلوه حينا معربا وحينا آخر مبنيا ، وكان الموافق للعقل واللغة أن يجعلوه قسما متميزا ليس بمعرب ولا مبنى. أدخل فى هذا القسم إن شئت المضاف إلى ياء المتكلم ، وما زعمه النحاة عن الإعراب المحلى والإعراب التقديرى ، ستجد أن الاتساق قد تحقق بين قواعد النحو ونصوص اللغة ، دون افتراض واقع لغوى لا علاقة له بتراثنا العربى.

النموذج الرابع التقسيم الثنائى للجملة العربية إلى جملة فعلية وأخرى اسمية ، وهو تقسيم يصلح للقول به فى عدد

كبير من الجمل، لكنه ليس صحيحا بحال فى تحديد أنماط جميع الجمل، فهو تقسيم لم يستقرئ كل ما ورد ، ولذلك كان من الطبعى أن يحاول النحويون القائلون بهذا التقسيم – وهم الكثرة البالغة – أن (يحشروا) باقى الأنواع فى إطار هذين النوعين، وأن يغفلوا الخصائص الموضوعية لما يجمعونه فى نوع واحد ، لأن من الجمل ما لا يصدق عليه تعريف الاسمية ولا تعريف الفعلية ، فإطلاق أى منهما عليه ضرب من الخلط الذى يسلم إلى التضارب بين المصطلح العلمى ومدلولاته المتعددة .

لنأخذ مثال يوضح مدى التباين فى هذا المجال :

يقرر النحويون أن نحو : الأستاذ مجتهد ، من قبيل الجملة الاسمية ، وهذا صحيح، ولكنهم يقررون أيضا أن نحو: الأستاذ فى الكلية ، من قبيل الجملة الاسمية كذلك . مع ما بينهما من تفاوت ضخم فى المسلك اللغوى، ففى الجملة الأولى يتحقق التطابق الكامل : إفرادا وتثنية وجمعا ، وتذكيرا وتأنيثا ، تقول :

الأستاذان مجتهدان .

الأساتذة مجتهدون .

الأستاذة مجتهدة .

الأستاذتان مجتهدتان .

الأستاذات مجتهدات .

ولكن الجملة الثانية لا مجال فيها أسلوبيا لهذا التطابق، فإنك تقول فى جميع الأحوال :

الأستاذان فى الكلية

الأساتذة فى الكلية

الأستاذة فى الكلية

الأستاذتان فى الكلية

الأستاذات فى الكلية

فالخبر فى جميع هذه الأحوال نموذج لغوى واحد يتصف بالثبات، ودعك من افتعال أنماط من التقدير لا تصدر إلا عن رغبة فى التسويغ والتمرير، وسبق أن قرر السادة الأصوليون أن ما لا يحتاج إلى تقدير أولى مما يحتاج إلى تقدير .

وقريب من هذا قولهم :

إن تصمت تسلم

يعد من قبيل الجملة الفعلية، استنادا إلى مقولتهم بعدم الاعتداد بالحروف التى تتصدر الجمل، وهذا بدوره ليس

مؤسسا على حقيقة علمية مسلمة ، فإن الأداة المتقدمة فى نحو هذه الجملة قامت بالربط الكامل بين تركيبين لغويين ، بحيث جعلت أولهما شرطا لتحقيق الثانى، ولو افترضنا عدم وجود الأداة لما تحقق هذا الربط، وصار كل تركيب بمثابة جملة مستقلة لا علاقة لها بأخرى، وهكذا كان دخول الأداة هنا سببا فى أن تصبح مكونات الجملة ثلاثة لا مجال لإغفال أى منها ، وهى : الأداة، والشرط، والجواب، فإذا افترضنا عدم وجوده لفظا لم يكن من مراعاته بد فى الاعتبار .

ليس صحيحا إذن ما يقال عن التقسيم الثنائى للجملة العربية ، وإن شاع وذاع واستقر جيلا بعد جيل، وابحث إن شئت عن سبب ما يحظى به هذا التقسيم – كغيره من التقسيمات فى النماذج التى أشرت إليها – من قبول فى غير العلم، فالعلم الصحيح لا يكتفى بأن يتخذ منها موقفا مترددا ، بل رافضا ، وهو رفض يعتمد على أسس موضوعية تعد مخالفتها خروجا على قواعد المنهج وطرائق البحث ونظم التحليل .

أعرف أن ما أقوله هنا – وفى غير هذا الكتاب – ثقيل الوطأة على كثير من النحويين المعاصرين، يستوى فى ذلك

السادة التراثيون والسادة الحداثيون، أما التراثيون فإنهم قد يرون فيما أقول خروجا على ما تقرر واستقر، وأما الحداثيون فلأنهم قد يرون فيه التزاما بما ورد فى التراث لا يخرج عن إطاره الكلى وإن نأى عن مقولاته الشائعة . والى هؤلاء وأولئك أقول : نحن لا نتعبد بكلمات البشر، وعلينا أن نستخدم تلك الهبة الإلهية التى منحها الله لعباده وميزهم بها عن سائر مخلوقاته، وهى العقل، فالعقل هو مفتاح المعرفة، وباب الحقيقة، وميزان الصواب والخطأ، والعقل يقرر بشكل قاطع أن فى النحو العربى خصوبة لا حدود لها، خصوبة فى مادته، وفى اتجاهاته، وفى مواقفه، ويعود ذلك عندى إلى إنه ثمرة قدرات عقلية عبقرية تضافرت على دراسته والإضافة إليه طوال القرون، وقد شاركت فى هذا العطاء كل الطوائف والجماعات والأجناس والتخصصات والعلوم، إن النحو العربى بذلك لسان الثقافة وعقلها، كما أن الدين روح الثقافة ومحورها، وتأمل إن شئت انتماءات النحويين العرقية والإقليمية وتخصصاتهم العلمية وتوجهاتهم الفكرية لترى أنه ليس هناك عالم يعتد به لم يسهم فى الإضافة إلى النحو نظرا أو تطبيقا .

هل يقبل منطق فى إطار هذه الرؤية أن يشطب هذا التراث

جملة وأن نلجأ إلى لغات أخرى لاستعارة مناهج مازالت قيد البحث والتجربة والخطأ، أليس ذلك معناه ببساطة شديدة أننا نتخلى عن أولى البدهيات وأولاها بالالتزام، أليست تجربة السادة الوصفيين فى وطننا العربى جديرة بالتأمل لمعرفة كيف بدءوا والى أين انتهوا، إذ بدءوا من الادعاء بأن المنهج الوصفى وحده هو الصالح لدراسة اللغة ومن ثم يجب إتباعه فى النحو، وانتهوا إلى ما يعرفه المتخصصون من ضرورة إعادة النظر فى المنهج الوصفى بعد أن ثبت عدم صلاحيته فى النحو العربى، بل وفى غير النحو العربى أيضا، كما قرر الأستاذ تشومسكى فى المرحلة الثانية من مراحل نضجه العلمى. ولقد كان يمكن احترام هذا الموقف لو أنهم تراجعوا بعد أن أدركوا الصواب، ولكنهم للأسف البالغ يتراجعون عن موقف التقليد إلى موقف مقلد آخر، فيدعون الباحثين إلى الأخذ بنحو النص، وكأن المناهج عندهم (موضة) تتغير بتغير الظروف والمناسبات، وهم على موقفهم المقلد ثابتون لا يتحركون.

حينما أنظر إلى بعض هؤلاء تتهال عليهم الدنيا أتذكر باسما الأثر القائل: يلحنون ويرزقون، إنه ليس لحن الكلمة أو

العبارة، بل لحن العقل القاصر، والعقول التى لا تقل عنه قصورا وتقصيرا، وكأن القدر يؤكد من جديد أن العجز صار جزءا من بنية هذه المرحلة من مراحل الأمة، يسم كل شىء فيها، ولله الأمر من قبل وبعد .



-٢-

لفظ الجملة قديم فى العربية ، يدل على ذلك كثير من النصوص المنسوية إلى عصورها المختلفة، ولكنه لم يدخل النحو العربى مصطلحاً إلا فى فترة متأخرة نسبياً، ولعل أقدم نص بين أيدينا يشير إلى شئ من ذلك ما ذكره المبرد : محمد بن يزيد، المتوفى سنة ٢٧٥ هجرية من أن "الأفعال مع فاعليها جمل" وقوله: ومن الجمل قولك: "مررت برجل أبوه منطلق" معقباً على هذه العبارة بما يعنى أن الجملة فى هذا الموضع صفة، ولو أنك أبدلت كلمة "رجل" النكرة ووضعت مكانها كلمة "الرجل" المعرفة لأصبحت الجملة حالا لا وصفا. وهو بذلك يؤسس للمقولة النحوية الشائعة : "الجمل بعد المعارف أحوال وبعد النكرات صفات". وبهذا يكون مفهوم الجملة عنده دالا على التركيب الإسنادى سواء كان المسند فيه فعلا أو أسما . ومن قبله أشار سيبويه إلى مسألة الإسناد هذه دون أن يستخدم لفظ "الجملة"، فذكر تحت عنوان: "هذا باب المسند والمسند إليه" قوله: "وهما ما لايغنى واحد منهما عن الآخر، ولا يجد المتكلم منه بدا، فمن ذلك الاسم المبتدأ والمبنى عليه، وهو قولك: عبد الله أخوك، ومثل ذلك : يذهب عبد الله،

فلابد للفعل من الاسم ، كما لم يكن للاسم الأول بد من الآخر فى الابتداء[1] .

لكن لفظ الجملة حين استخدم مصطلحا واجه مشكلة تحديد مفهومه وبيان دلالته وما يتناوله من النماذج النمطية فى العربية. وإذا تجاوزنا الخلافات الكثيرة التى يحتشد بها التراث النحوى واستخلصنا محاوره الأساسية تبينا أن ثمة اتجاهات ثلاثة فى تحديد مفهوم الجملة، يرى أولها أن الجملة تدل على التركيب المفيد "بغض النظر عن مسألة الإسناد" ويذهب ثانيها إلى أنها تدل على "التركيب الإسنادى" بغض النظر عن مسألة الإفادة، ويحاول ثالثهما الجمع بين الاتجاهين، فيقرر أن الجملة تتحقق لغويا بتكامل الإسناد والفائدة .

وقد ترتب على هذا الاختلاف اختلاف فى الاعتداد بعدد من النماذج النمطية فى العربية.

أهمها:

تركيب النداء وما ألحق به.

---

(١) انظر : كتاب سيبويه ١/ ٢٣.

تركيب فعل الشرط وحده دون الجواب.

تركيب جواب الشرط وحده دون الفعل.

تركيب فعل القسم دون المقسم به.

التركيب الإسنادى الواقع خبرا للمبتدأ ، أو ما كان أصله المبتدأ.

التركيب الإسنادى الواقع حالا دون صاحبه.

التركيب الإسنادى الواقع صفة دون صاحبه.

التركيب الإسنادى الواقع مضافاً إليه.

ومرد هذا الخلاف إلى ان من هذه التراكيب ما يتوافر فيه عنصر الفائدة ، كالنداء ، لكن لا يتحقق فيه فى الظاهر عنصر الإسناد. ومن بينها ما يتوافر فيه عنصر الإسناد لكن لا تكتمل فيه الفائدة كما فى باقى المواضع. أما الذين يذهبون إلى الاعتداد بالإسناد وحده فإنهم يقولون بجملية هذه المواضع، ويؤولون أسلوب النداء بحيث يتضمن إسناد مقدرا. وأما الذين يعتدون بالفائدة فإنهم يذهبون إلى أن النداء وما كان ملحقا به يعد جملة دون حاجة إلى تأويل أو تقدير، وأما باقى المواضع فإنهم لا يعتدون بجمليتها برغم ما شاع فى التراث النحوى فيها. وقد حاولت فى بحث سابق تحديد

المقومات الأساسية للجملة العربية، ومن خلال تطبيق هذه المقومات انتهيت إلى تأييد هذا الفريق الأخير، أخذا بالاعتبارات الموضوعية التى لا مجال هنا لتفصيل القول فيها(١) . وتوصلنا من ذلك إلى وجود أنواع خمسة من الجمل فى العربية، يتميز كل نوع منها بمكوناته وخصائصه ودلالاته، وهذه الأنواع هى:

- الجملة الفعلية.
- الجملة الاسمية.
- الجملة الظرفية.
- الجملة الوصفية.
- الجملة الشرطية.

وأرجو أن يعود القارئ الكريم إلى ما كتبناه مفصلا عن هذه الأنواع فى كتابنا الذى أشرنا إليه .

فى ضوء هذا الإدراك يتناول هذا الكتاب الذى بين يدى القارئ "الجملة الاسمية" متجنباً ما بها فى التراث النحوى من جمل أخر، على أن يعرض لهذه الجمل وأنواعها وأنماطها فى

---

(١) انظر كتابنا : المدخل إلى دراسة النحو العربى، الجزء الثانى ، الفصل الأول، الطبعة الأولى.

كتاب آخر. وقد ضمت الجملة الاسمية فى هذا التناول قسمين بارزين، أطلقت على أولهما الجملة الاسمية المطلقة، وأطلقت على الثانى الجملة الاسمية المقيدة، وهذا الإطلاق يحرر الجملة من المصطلحات القديمة من ناحية، ويحدد أشكالها التركيبية النمطية من ناحية أخرى، أما تحريرها من المصطلحات القديمة فلأنها كانت تدور مع "النسخ" وجودا وعدما، فهناك جملة غير منسوخة، وأخرى منسوخة، ولفظ "النسخ" عندى غير مقبول، لأنه يتضمن معنى الإزالة، والإزالة فى الجملة الاسمية المنسوخة مقصورة على بعض جوانب الحالة الإعرابية، وبعض الملامح الدلالية، وما عداهما من الإسناد والفائدة والصلاحية للامتداد وغيرها من خصائص الجملة الاسمية لا إزالة فيه، ومن ثم كان المصطلح عندى غير معبر بدقة عن حالة الجملة، فضلا عن أن نفى النسخ عن الجملة الاسمية التى لا نسخ فيها – وهى التى أطلقنا عليها مصطلح : " الجملة المطلقة " يوحى بأن الأصل هو النسخ، طبقا للقاعدة الأصولية التى تقرر :" أن النفى فرع عن الإثبات" فى حين أن مصطلح الإطلاق يبرأ من ذلك .

كما أن اقتراحنا بشأن الأخذ بمصطلح الإطلاق والتقييد يوضح منذ اللحظة الأولى بصورة إجمالية شيئا من الأشكال النمطية لهذين النوعين من الجملة الاسمية ، فالإطلاق دال على المكونات الأساسية للجملة دون زيادة عليها ، والتقييد يتضمن احتواء الجملة على عناصر زائدة عن مكوناتها الأساسية بقصد بيان ما تتضمنه من قيود .



يتيح التقنين المحكم الذى قدمه النحويون للمتمكن من اللغة أن يبتكر ما لا حصر له من التراكيب فى نطاق الجملة الاسمية وغيرها من الجملة فى العربية ، ومرد هذه القدرة على الابتكار إلى أن فى الأشكال النمطية قدرا كبيرا من التعدد ، وفى استعمالاتها قدر كبير من المرونة ، الأمر الذى يتيح توظيفها لأداء ما يريده المتمكن مهما كان هذا الذى يريده ، إذ فى إطار الاحتمالات غير المحصورة التى قدمتها اللغة وقررها النحو ما يستطيع به أن يصوغ كل ما يريد من أفكار ومعان وأن يصور جميع ما يستشعره من رؤى وأحاسيس ، ومن ثم فإن المقدرة الحقيقية تتجلى فى ابتكار الأساليب فى إطار

لا يتعارض والقوالب شديدة التنوع التى يقدمها النحو العربى. ومن ثم فإن السادة الذين يدعون إلى رفض النحو وتفجير اللغة والخروج من إطار ما هو موروث فيهما لا يدلون بذلك على إيمان حقيقى بالابتكار، لأن الابتكار ليس خلقا من عدم، فتلك قدرة الخالق الأوحد جل علاه، والابتكار فى مجال اللغة يعتمد على تحليل الموروث وإعادة تركيبه على نحو لا يفقد فيه مقوماته الأساسية، واللغة فى هذا المجال شبيه بالشعر، فالشاعر الحق هو الذى يستخدم الإيقاعات الشعرية ليوظفها جماليا على نحو يعبر عن مشاعره وأحاسيسه ورؤيته للبناء الفنى، أما أولئك الذين يهرفون بما لا يعرفون ويتصورون أن الشعر ينبذ الإيقاع فإنهم لا يدلون على جهالة فحسب، بل على عجز كامل عن فهم الشعر فضلا عن أن يضيفوا إليه .



ليس صحيحا ما يزعمه البعض من أن النحو العربى قد نضج حتى احترق، مشيرين بذلك إلى أنه لم يعد صالحا لبحث جديد فيه بعد أن استنفذت موضوعاته ومسائله وقضاياه جهودا متواصلة استمرت نحو ثلاثة عشر قرنا، فأى جديد

عندهم يمكن أن يضاف إليه وما قدمه النحويون طوال تاريخهم الطويل لم يترك منه شاردة ولا واردة إلا عرض لها بالبحث والتفسير والتقنين والتأصيل .

وهذا الكلام فى مجمله لا يخلو من صواب، بيد أنه لا يسلم إلى تلك النتيجة القائلة بأنه قد ذهب وانتهى عصر البحث فى النحو العربى وآن لنا أن ننطلق من إسار التفكير فيه لارتياد آفاق جديدة فى الدراسات اللغوية والنحوية . وأنا من الذين يرون أن النحو العربى ما زالت فيه مجالات جديدة تحتاج إلى توافر الجهود عليها لاكتشاف خصائصها وأبعادها ، بدلا من الهروب من مواجهتها واللجوء إلى العربية المعاصرة حتى تكون مجالا لبحث لا يقدم شيئا يعتد به، أو اللجوء إلى ما يتوهم البعض أنه دراسات تطبيقية هى فى جوهرها اختيارات عشوائية بدلا من الاستقراء والعلمى الموضوعى للظواهر، ولعل أبرز مجالات البحث النحوى عندى التى أحسب أن على الأجيال الجديدة أن تمعن النظر فيها ما يتصل بأمرين يتسمان فى تقديرى بالأهمية البالغة ، أولهما تضافر الجهود من أجل تحديد نصوص اللغة الفصحى، وهى عندى اللغة المشتركة فى عصر الاستشهاد ، واستخلاصها من هذا الركام الكبير

الذى تداخلت فيه هذه النصوص مع نصوص اللهجات القبلية .

ولو أتيح لنا ذلك لخطا البحث النحوى خطوة كبيرة نحو تصفية الكثير من الخلط والاضطراب وما ترتب عليهما من اختلاف فى الآراء وتباين فى الاتجاهات وتعدد فى المواقف .

ومن عجب أن بعض الهيئات المعنية بالعربية الفصحى لا تجد حرجا من إعادة النظر فى بعض قواعدها اعتمادا على بعض نصوص قبلية ، وأحسب أن مثل هذا الموقف فى حاجة ماسة وجادة إلى تقويم، قد يكون من الممكن حظر بعض القواعد التى تسبب الاضطراب بما تسلم إليه من تعدد الاحتمالات، وذلك ضرورى لتحقيق الاتساق والاطراد فى اللغة ، أما أن نجيز شيئا من ذلك أخذا بنصوص قبلية محدودة فهذا من قبيل الخلط الذى لا مجال لقبوله بحال .

الأمر الثانى الذى يحتاج إلى بحث وتأمل وتدبر واستقصاء وتحليل وتحرير وتحقيق وقل ما شئت من أمثال هذه المصطلحات ، يتمثل فى ضرورة تحديد الدلالات الكمية للقبول والرفض عند النحويين ، فالتداخل فيها واضح لا يحتاج إلى بيان ، ومن ثم اضطربت الأحكام النحوية المبنية عليها ، فالقلة والشذوذ والندرة من باب واحد ، وكذلك الأمر فى

الكثرة والاطراد ومشاكلها ، وليس وراء أى منها تحديد كمى يمكن الركون إليه و الاعتداد به ومرد ذلك عندى إلى أن مثل هذا التحديد يحتاج إلى استقراء كامل ودقيق ومفصل لما ورد فيها فى كتب النحو ، واكتشاف دلالاتها الكمية وقيمتها العددية ، وتحديد النسب التى بينها وعلاقاتها ، ولكن كثيرا من الباحثين المعاصرين يعدلون عن هذا كله إلى ما هو أهون وأيسر تحت دعوى تحديث البحث النحوى ، وهو عندى ضرب من الهرب والتقاعس عن حمل أمانة البحث النحوى فى وقت يجب أن تسهم جميع الجهود فيه ، لأنه عند المنصفين من الباحثين المحور الأساسى للتكوين الفكرى والثقافى للشخصية العربية .

هذا وبالله التوفيق ....،



الفهرس